

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů

Reformně pedagogická koncepce Stanislava Vrány
(1888 – 1966)

The reform pedagogic conception of Stanislav
Vrána (1888 – 1966)

Bakalářská práce: 11 – FP – KPP – 65

Autor:

Bc. Veronika Zlomková

Podpis:

.....

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
66	0	11	0	46	7

V Liberci dne: 21. 6. 2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Veronika ZLOMKOVÁ
Osobní číslo: P09001331
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů
Název tématu: Reformně pedagogická koncepce Stanislava Vrány (1888 - 1966)
Zadávající katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Pedagogická analýza reformně pedagogické koncepce Stanislava Vrány. Analýza bude provedena na základě studia časopiseckých (Volná škola, Pedagogické rozhledy) a monografických textů Stanislava Vrány.

Metoda: Historická analýza, textová analýza.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

- KASPER, Tomáš ; KASPEROVÁ, Dana. Dějiny pedagogiky. 1. vydání. Praha : Grada, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- VALENTA, Josef; RÝDL, Karel ; VÁŇOVÁ, Růžena. Výchova a vzdělávání v českých dějinách. Díl 4, sv. 1, Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem : (obecné školství 1848-1939). (střední školství a učitelské vzdělávání 1914-1939). 1. vydání. Praha : Karolinum, 1992. 311 s. ISBN 80-7066-607-2.
- VRÁNA, Stanislav. Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let . Brno : Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1936. 44 s.
- VRÁNA, Stanislav. Praxe na reformní škole měšťanské . Zlín : Tvořivá škola, 1936. 226 s.
- VRÁNA, Stanislav. Rozvoj obecných a měšťanských škol ve Zlíně. Zlín : Tisk, 1939. 86 s.
- VRÁNA, Stanislav. Školské reformy a malý školský zákon . Praha : Vl. n., 1922. 20 s.
- VRÁNA, Stanislav. Učebné metody . 3. dopl. vydání. Brno : Ústřední spolek jihomoravských učitelů, 1938. 254 s.
- VRÁNA, Stanislav. Úkoly nové československé školy. Brno : Vydavat. odbor Ústř. spolku učit. na Moravě a ve Slezsku, 1922. 47 s.
- VRÁNA, Stanislav. Základy nové školy : výsledky práce českých pokusných škol. 1. vydání. Brno : Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946. 597 s.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

13. května 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2012



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

dne

23. 05. 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Reformně pedagogická koncepce Stanislava Vrány (1888 – 1966)
Jméno a příjmení autora: Bc. Veronika Zlomková
Osobní číslo: P09001331

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 21. 6. 2012

Bc. Veronika Zlomková

S poděkováním za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a věnovaný čas svému vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Tomášovi Kasperovi, Ph.D.

Dále mé poděkování patří Státnímu okresnímu archívu Zlín za umožnění zpracování archivních dokumentů související s tématem mé bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá reformně pedagogickou koncepcí Stanislava Vrány (1888 – 1966) a práce na pokusných měšťanských školách ve Zlíně v období 1928 - 1939. Cílem práce je pedagogická analýza na základě studia časopiseckých a monografických textů Stanislava Vrány. Teoretická část charakterizuje situaci pokusných měšťanských škol a plán školské reformy ve Zlíně. Praktická část je zaměřena na analýzu časopiseckých textů Stanislava Vrány a zavedení učebních metod na pokusných měšťanských školách.

Klíčová slova:

pedagogika, historie, měšťanská pokusná reformní škola, výchova a vzdělání, metody učení

Annotation

This thesis deals with the reform of the pedagogic conception of Stanislav Vrána (1888 - 1966) and with the experimental work in the burgher school in Zlín in the period from 1928 to 1939. The goal is a pedagogic analysis based on studies of journal and monographic texts of Stanislav Vrána. The theoretical part describes the experimental situation of burgher schools and the school reform plan in Zlín. The practical part focuses on the analysis of journal texts of Stanislav Vrána and the introduction of curricula methods for experimental burgher schools.

Key words:

pedagogic, history, burgher experimental reformatory school, upbringing and education, learning methods

Obsah

Úvod	8
1 Reformně pedagogické hnutí na přelomu 19. – 20. století.....	9
1.1 Počátky vývoje volné školy před rokem 1920.....	10
1.2 Nový ideový základ výchovy a vzdělání po roce 1918	10
1.3 Charakteristické rysy nového postoje ke vzdělání.....	12
2 Pokusné školství ve Zlíně	12
2.1 Život Stanislava Vrány (1888 – 1966).....	13
2.2 Pedagogická koncepce Stanislava Vrány	15
2.2.1 Léta 1920 – 1928. Plány a návrhy.	15
2.2.2 Ideový plán o zřízení pokusných škol ve Zlíně v roce 1928	16
2.2.3 Školství pod vedením Stanislava Vrány v letech 1928 – 1938	17
2.2.4 Šíření nového pedagogického směru	18
2.2.5 Charakteristické rysy pokusných škol	18
2.2.6 Organizační a vnitřní stránka měšťanské pokusné školy	20
2.2.7 Učebné metody Stanislava Vrány.....	21
2.2.8 Učební proces dle nové metody.....	23
3 Kritika a zánik pokusné měšťanské školy ve Zlíně	28
4 Praktická část práce	30
4.1 Metodika obsahové analýzy.....	30
4.2 Učebné metody	31
4.2.1 Metoda analytická, globální a syntetická	32
4.2.2 Metoda induktivní a deduktivní.....	32
4.2.3 Metoda genetická a dogmatická	33
4.2.4 Metody kolektivního a individuálního vyučování, metoda akroamatická	34
4.2.5 Metoda heuristická	37
4.2.6 Metoda problémová.....	38
4.2.7 Projektová metoda	39
4.3 Analýza vybraných článků Stanislava Vrány	39
4.3.1 Článek „Hledisko celistvosti v učebním procesu“	40
4.3.2 Článek „Podrobné učebné osnovy školního okresu zlínského“	40
4.3.3 Článek „Problémy učebné látky. Restrikce“	42
4.3.4 Článek „Mechanizace ve vyučování a výchově“	43

4.3.5	Článek „Náš úkol“	44
4.3.6	Článek „Duch činnosti a podnikavosti“	46
4.3.7	Článek „Kontrola žákovské práce“	47
4.4	Další články vztahující se k pokusnému školství ve Zlíně	47
4.4.1	Článek „Ukázky programů společných shromáždění pokusných škol ve Zlíně“	47
4.4.2	Článek „Úlehla a školská reforma“	48
4.4.3	Článek „Anketa o Vlastivědě“	49
4.4.4	Článek „Názory Tomáše Bati o výchově“	50
4.4.5	Článek „T. G. Masaryk a výchova“	50
4.4.6	Článek „Pohled do americké školy“	51
4.4.7	Drobné články a zprávy	51
4.5	Východiska reformního hnutí	51
	Závěr	54
	Seznam použité literatury	58
	Seznam použitých zkratek	62
	Seznam obrázků	63
	Seznam příloh	63
	Přílohy	64

Úvod

„Nemáme se ptát jen, co potřebuje člověk vědět a umět pro existující společenský řád, ale především, jak je člověk založen a co se dá v něm rozvinout, aby pak dodalo existujícímu řádu nový život.“ (Rudolf Steiner)

Pedagogická koncepce vyplývá z práva každého dítěte na výchovu a vzdělání. V umění vychovávat se nejedná v principu o souhrn pedagogických metod, ale především o příkladný životní postoj. S postupným vývojem společnosti se mění cíle, obsah formy a metody vzdělávacího systému. Je to dáno v závislosti na ekonomických, sociálně politických a kulturních podmínkách, ve kterých se výchova uskutečňovala.

Už od počátku dvacátého století, kdy docházelo k ekonomickým, kulturním, ale i politickým změnám, začal narůstat požadavek nové výchovy. Vzhledem k tomu vznikla v této době celá řada reformních pokusů, neboť proti sobě stála kritika tradiční výchovy a vzdělání a požadavky na výchovu moderní. Období pedagogického reformismu bývá také označováno jako progresivní výchova či nová výchova.

Bakalářská práce pojednává o pedagogické koncepci Stanislava Vrány v letech 1928 – 1939. Stanislav Vrána působil na měšťanské škole ve Zlíně, kde zavedl nové vyučovací metody. V práci je popsáno pokusné školství ve Zlíně v uvedených letech s prozkoumáním archivních pramenů. V závěru práce je provedena textová analýza vybraných článků autora Stanislava Vrány k vývoji učebního procesu na pokusných školách, popsána kritika a zhodnocena dosavadní práce na těchto školách.

Cílem bakalářské práce je studie o pokusném reformním měšťanském školství ve Zlíně v období let 1928 – 1939 a příspěví Stanislava Vrány k práci na těchto pokusných školách. Dále zpracování archivních dokumentů, dostupné literatury a časopiseckých článků vztahujících se k pokusnému reformnímu školství ve Zlíně v uvedeném období a zhodnocení vykonané práce a způsobu výuky na těchto školách.

1 Reformně pedagogické hnutí na přelomu 19. – 20. století

Již od minulých let je vývoj školy spjat s rozvojem společnosti a změnami požadavků na výchovu a vzdělání. Postupným vývojem společnosti se mění i cíle, obsah formy a metody vzdělávacího systému. To vše v závislosti na ekonomických, sociálně politických i kulturních podmínkách, ve kterých se výchova uskutečňovala.

Už od počátku dvacátého století, kdy se toto století stalo stoletím nebývalých proměn ekonomických, kulturních, ale i politických, narůstá požadavek nové výchovy. Jedná se o výchovu, která by odpovídala novým podmínkám a potřebám jednotlivce, ale i společnosti. V této době vznikla celá řada reformních pokusů, neboť proti sobě stála kritika tradiční výchovy a vzdělání a požadavky na výchovu moderní. Převážně se jednalo o změnu charakteru školy, který se velmi výrazně projevuje zejména v období pedagogického reformismu. Období pedagogického reformismu bývá také označováno jako progresivní výchova či nová výchova.

Koncepce je uskutečnění myšlenky či nápadu. V pedagogice koncepce vychází z práva každého dítěte na výchovu a vzdělání. Je zaměřena na výchovu dítěte ke zdravému způsobu života a vytváření podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu.

Realizace reformních myšlenek našla své uplatnění v mnoha variantách různých koncepcí vyučování a to především v pokusných školách, které vznikaly již na konci 20. století. První pokusné reformní školy vznikaly ve světě. Prvotním podnětem vzniku těchto škol se považuje založení nové školy v Abbotsholme v Anglii, kdy se prostředkem nové sociální výchovy měla stát prostá strava, ruční práce, společný život, řízený na základě samosprávy. Další koncepcí bylo individualizování vyučování tzv. Daltonský plán, jehož základním cílem bylo rozdělení učební látky na úseky, které žák postupně zpracovává vždy po splnění daného úkolu. Na tento plán navazuje Winnetská soustava, která posiluje společné aktivity žáků. Samoučení se věnoval stejný čas jako společné a tvůrčí činnosti. Tato soustava se snaží odstranit nedostatky daltonského plánu při realizaci samoučení, kdy šlo především o nedostatečnou pozornost fixací a verifikaci osvojeného učiva. Z tohoto důvodu bylo zařazeno určité množství opakovacích i kontrolních úkolů. Winnetská soustava se stala základem organizace školské práce na pokusných školách ve Zlíně.

1.1 Počátky vývoje volné školy před rokem 1920

Ideál volné školy vznikl již v roce 1906, kdy Havelka ukazuje, že škola musí být volná pedagogicky, národně-politicky (škola nemá být státní, ale zemská a národní), autonomně (aby měla větší pravomoc místní školní rada a učitelský sbor) a církevně. Základem tehdejší školy byla filosofie a psychologie německého filosofa Herbarta, který se svými stoupenci vyzkoumal úplný, přesný a jasný obraz o duši člověka a o jejím vývoji. Na tomto založil pedagogiku a stanovil učivo pro výchovavací vyučování. Žáci museli sedět bez hnutí v lavici a naslouchat a mít autoritu k učiteli, i přesto, že nebyl dostatečně vzdělaný. Učitel se stal mechanickým strojem, který byl za každou odchylku kárán inspektorem. Na tyto názory se začíná bouřit Josef Úlehla, který vyzdvihnul svobodu žáka a učitelské práce a hlásal, že bezpečným základem pedagogiky je zkušenost pracujícího učitelstva.

V letech 1906 – 1914 a 1914 – 1918 byla pro vývoj volné školy zcela bezvýznamná. Do světové války probíhaly snahy českého učitelstva rozvíjet osobnost dítěte. Stanislav Vrána spolu s ostatními učiteli museli dávat pozor na své projevy v období byrokracie, aby je někdo neudal. Následovala světová válka a starosti o pedagogiku, školu a jejich práce musely jít stranou. Rok 1918 přinesl politickou svobodu, i co se týče politického a právního postavení učitele po převratu. V tomto roce uveřejnil a podal Josef Úlehla v *Dílně lidskosti*, v příloze moravského Věstníku, návrh na školskou reformu, která znamenala úplnou přeměnu českého školství po straně organizační a po straně vnitřní práce.

J. Úlehla navrhl tyto myšlenky nové školy:

- vytvoření radostné školy vnímání a zkušeností pro děti 1. a 2. školního roku,
- přihlížení na schopnosti a záliby dětí,
- zavádění volitelných a nepovinných předmětů,
- naučení dítěte řemeslu od čtrnáctého věku,
- sjednocení školy na jednotnou, uvnitř však rozdělenou,
- učiteli dává právo i odpovědnost samostatné a iniciativní práce.

Ovšem s tímto návrhem nepochodil, proto vydal brožuru, kde svůj plán na novou školu vysvětluje a odůvodňuje.

1.2 Nový ideový základ výchovy a vzdělání po roce 1918

Po roce 1918 byla idea nové výchovy v Československu vedena v duchu svobody a volnosti. V popředí zájmu byla samostatnost a tvořivost dítěte, proto především

pedagogické myšlení vycházelo z přirozenosti dítěte, z jeho zájmů a přání. Důležitou stránku však mělo i individuální přizpůsobení se dítěte podmínkám prostředí.

Již v polovině dvacátých let se stále častěji zdůrazňovaly snahy pro školskou reformu, proto se začaly i u nás rozvíjet pokusné školy. Významnou osobností, která stála v čele tohoto ideálu, byl Václav Příhoda (1889- 1979). Příhoda byl obdařený zkušenostmi, které načerpal a získal za školských systémů v USA při studiích na chicagské univerzitě, kde posléze pracoval a přednášel. Měl také zkušenosti ze systému školství v západní i východní Evropě. Jeho snahou bylo uplatnění svých znalostí z moderní psychologie a pedagogiky.

Tradiční výchově a škole se po vzniku Československa 1918 dle Jůvy (2003, s. 47) vytýkalo zvláště:

- její intelektuální zaměření a nedostatečný zřetel ke komplexnímu rozvoji žáka; myšlenkou byl nejen rozvoj intelektuální, ale také rozvoj emotivní a volní,
- nedostatek technického rozvoje a nedostatek pracovních činností,
- malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům,
- podcenění rozvoje aktivity a tvořivosti – orientace pouze na učení,
- nepřiměřené klima, pracovní a životní režim, převažující dril a nátlak,
- snížená citlivost k dítěti a jednostranná autoritativní výchova, která je založena na poslušnosti,
- jistá izolace školy od běžného života.

Z této dosavadní kritiky vyplynuly nové inovační záměry, které shrnuje opět Jůva (2003, s. 47 – 48) ve svém díle:

- nutnost změny orientace výchovy a školy,
- komplexní rozvoj po stránce intelektuální, emocionální a volní,
- dosavadní „školu učení“ nahradit „školou tvůrčí“,
- uskutečnit školu činnou, pracovní, aktivní,
- věnovat se ve zvýšené pozornosti aspektům estetickým (umělecké kreativě), tělovýchovným a zdravotním,
- morální aspekt výchovy a školy prohloubit,
- výchovu ve škole skloubit se životem, společností, rodinou a přírodou,
- vedle tradičního učení a práce zdůraznit úlohu hry pro rozvoj jedince,

- metodu výchovy a výuky změnit (vedle tradiční frontální výuky prohloubit formy skupinové a individuální, překonat strohé tradiční členění žáků do tříd dle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí),
- pozitivně změnit celkovou atmosféru výchovy a školy, navodit nové partnerské vztahy mezi pedagogy a vychovávanými.

1.3 Charakteristické rysy nového postoje ke vzdělání

K častým nedostatkům, které byly škole vytýkány, patřilo například nedostatečné spojení se životem, autoritativní postavení učitele, centrálně schvalované učební osnovy, nevyhovující měřítko pro hodnocení výsledků výchovně vzdělávací práce nebo nedostatečný zřetel k individualitě.

Na základě těchto poznatků vznikly tyto rysy nového postoje ke vzdělání:

- *Pedocentrická orientace* – staví dítě do centra výchovy, bere zřetel na zájmy a potřeby dítěte. Dítě se stává středem zájmu a jeho přirozené znaky a povaha jsou hlavním postojem k výchově.
- *Autoritativní postavení učitele* – je nahrazováno přátelským vztahem, nezasahovat násilně do přirozeného vývoje dítěte, ale vytvářet podmínky pro jeho optimální vývoj a rozvíjet aktivitu dítěte.
- *Preference individuálních výchovných cílů* – jde o přizpůsobení se zájmům, možnostem a dosavadním předpokladům jedince.
- *Princip přiměřenosti a aktivity* – jedná se o aktivaci poznávacích, volných a citových procesů člověka jako individua; dítě bylo vedeno k samostatnému tvořivému řešení problémových úloh. Škola je účinná a pracovní, rozvíjí dovednosti a návyky, tvůrčí sílu.
- *Globalismus* – zabývá se sjednocením vyučování, které zpravidla člení obsah výuky do přirozených tematických celků (učební plány, osnovy, rozvrh hodin). Učitel postupuje od jednoho problému ke druhému. Systematická teoretická výuka je nahrazena pracovními projekty, které osvojují poznatky v pracovním procesu.

2 Pokusné školství ve Zlíně

Město Zlín, které bylo pro mnoho lidí hospodářským centrem s vidinou pracovního uplatnění a lepšího života, dostalo tento významný charakter díky zakladatelům a

budovatelům Tomáši Baťovi, Janu A. Baťovi a Dominiku Čiperovi. Tyto významné osobnosti spojovala hluboká víra a přesvědčení, že jenom kvalitního vzdělání spojeného s pracovitostí a taktickou plánovitostí mohou zabezpečit rozvoj Zlína, a tak prorazit do světa. Proto bylo zapotřebí zařadit do strhujícího a dynamického prostředí také školství, kterému představitelé přikládali prvotní význam v dalším rozvoji. Firma Baťa představovala ve velké míře finanční oporu zlínského školství, a tak byly vytvořeny podmínky pro vzdělávání.

K osobnostem, které měli pro realizaci pokusných měšťanských škol ve Zlíně největší význam, patřili Tomáš Garrigue Masaryk (1850 – 1937), Jan Antonín Baťa (1889 – 1965), Václav Příhoda (1889 – 1979), Stanislav Vrána (1888 – 1966) a ostatní zlíňští představitelé, kteří podporovali zlínské reformní pokusné školství.

2.1 Život Stanislava Vrány (1888 – 1966)

Stanislav Vrána (1888 1966) se stal významnou osobností na přelomu 19. a 20. století při zavedení nových učebních metod do pokusných škol v Československu.



Obr. 1: Osobnost českého školství Stanislav Vrána (Zdroj: CIPRO, 2000)

Český pedagog se narodil 23. dubna 1888 ve Valči na Moravě jako syn venkovského mlynáře. Teprve ve čtrnácti mu bylo umožněno vzdělání na měšťanské škole v Třebíči a svou učitelskou kariéru absolvoval v Brně. Vyučoval na národních venkovských školách, měšťanských školách a pomocné škole v Brně. Zabýval se vývojem dítěte, a proto pracoval ve Společnosti pro výzkum dítěte, kde získal hlubší znalost dítěte. Tato znalost byla

dobrou přípravou pro jeho další pedagogickou činnost. Dále se zabýval redaktorskou prací v Ústředním spolku jednot učitelských v Brně. V začátcích měl velký vliv na jeho pedagogický vývoj Josef Úlehla, proto vydal v roce 1922 publikace *Josef Úlehla, jeho myšlenky a snahy o novou školu a Úkoly nové československé školy*.

Orientace na volnou a činnou školu trvala u Stanislava Vrány do roku 1928. Zásadní obrat v jeho pedagogickém myšlení ke škole pracovní nastal po studiu na učitelské koleji v New Yorku v letech 1927 – 1928. Po návratu ze států začal spolupracovat s Václavem Příhodou, který se stal průkopníkem cesty směřující za zásadními reformami výchovy a školy. Za pomoci dalších významných osobností, které se podílely na založení měšťanských pokusných škol ve Zlíně, začal Stanislav Vrána vykonávat funkci ředitele Masarykovy pokusné školy měšťanské ve Zlíně.

Získané zkušenosti a vzory výuky z doby svého studia v Americe, se snažil plně uplatňovat v novém vzdělávacím systému. Ovšem tento přístup přinášel i kritiku některých teoretiků, kteří měli nedůvěru hlavně pro jeho pragmatismus¹ a utilitarismus², který uplatňoval ve zlínském pokusném školství. V tomto americkém přístupu mu byl velkou oporou Václav Příhoda. Stanislav Vrána se snažil pro novou školu získat kvalitní pedagogy, kteří by měli chuť vyučovat a vychovávat jiným způsobem než tomu bylo doposud. Prezentoval a realizoval na zlínské škole Příhodovy didaktické zásady, avšak odchylný didaktický směr nevytvořil.

Za svého působení byl sám autorem a spoluautorem řady reformních učebnic, příruček a časopiseckých článků v časopise *Tvořivá škola*, ve kterém bylo velké množství zpráv o pokusných školách nejenom ve Zlíně, ale i v jiných místech republiky. Učebnice vznikající na pokusných školách se zařazovaly do výuky a byly využívány i na jiných školách. Vznikl tak nový pedagogický proud v celém školství. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-1939, s. 36)

Hlavní knihou Vrány jsou *Učební metody*, které vydal v roce 1934 a která je psána z praxe pro další praxi. Zachycuje nové směry výuky na zlínských pokusných školách. Kniha vyvolala velký zájem a vydávala se i v překladech do jiných zemí. Další nejrozsáhlejší knihou je *Praxe na reformní škole měšťanské*. Práce Stanislava Vrány v didaktice i jeho činnost v organizaci školy byla přínosem pro pokusné reformní školy i pro školy ostatní.

¹ Pragmatismus = věcnost; nezaujatost, zaměřenost k efektivnosti a užitečnosti řešení problému.

² Utilitarismus = princip hodnocení jevů z hlediska jejich užitečnosti, tj. možnosti sloužit jako prostředek k dosažení zvoleného cíle.

To však nelze říci o výchovných cílech, protože Vránova škola byla ovlivněna i školskou politikou Tomáše Bati, který ji bohatě dotoval po stránce materiální, ale i personální. V roce 1945 – 1948 byl Vrána ředitelem brněnské pobočky pražského Výzkumného ústavu pedagogického. Zde po letech získal hodnost doktora pedagogiky a poté odešel do důchodu.

2.2 Pedagogická koncepce Stanislava Vrány

Stanislav Vrána hledal novou orientaci v budování pedagogické tradice z hlediska změněných životních a politických podmínek v Československém státě. Avšak po celou dobu vždy jednal v kolektivu celého hnutí, nikoli sám. Svůj celý vývoj zachycuje v knížce *Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let*, v níž popisuje vznik a hnutí za prosazení svobodné školy.

Na přelomu 19. a 20. století byla česká škola napadána z několika stran. Převážně byla ovlivněna církví, kdy do výuky byly přidány hodiny církevní hudbě, varhanám a zpěvu. I přesto, že bylo dovoleno povolat na výuku těchto předmětů i učitele z měšťanských škol, převzaly dohled nad předměty bezvýznamné osoby. Tlak ze strany církve na školství vyvolávalo v učitelstvu odpor, vzhledem k tomu, že o všech školních věcech rozhodovali členové církve. Učitelský sbor v čele se Slaměním, Úlehlo, a jinými sdružovali učitelskou baštu proti reakci a vychovávali ji k sebevědomí, odvaze a činu. Největší úloha však připadla Josefu Úlehlovi, který usiloval především o vnitřním pedagogickém povznesení školy. Do popředí se snažil protlačit zvláště vzdělání mladých lidí v povolání pedagoga, aby přáli svobodu dítěti, aby vedli učení a výchovu mládeže po přirozených cestách, jak už to žádal učitel národa J. Á. Komenský. Úsilí o novou, volnější a svobodnější školu bylo přejímáno mladšími generacemi učitelstva od starších. V myšlence Josefa Úlehly pokračoval i Stanislav Vrána, který ho měl za vzor při budování nových, svobodných škol. Nelze ovšem objektivně zjistit, zda se Vrána účastnil na pedagogickém vývoji do roku 1920. Jeho vlastní pedagogickou linii, lze rozdělit na dva úseky: léta 1920 – 1928 a práce pod přímým vlivem nové pedagogické orientace, na něhož působily dva směry, starší idea volné školy ve formulaci Úlehlovi a Havelkově, a idea školy činné.

2.2.1 Léta 1920 – 1928. Plány a návrhy.

V roce 1920 byla zřízena školská reforma, která měla vyřešit problém předvýchovy, problém národnosti, demokratičnost školy i sociálního zřetele na dítě, práci duševní i

fyzickou, otázku volného času, cíl praktické výchovy, samostatnost dítěte, otázku metody práce a svobody mravní, otázku učitelovy osobnosti a jeho poměru k dítěti, a jiné.

Cílem školské reformy byla svoboda dítěte, svoboda učitele a pedagogické práce, jednotnost organizace vyučování a škol tak, aby školy mateřské, obecné, měšťanské a střední tvořily jednotnou školskou soustavu. Jednalo se především o návrhy a plány, jak zrealizovat a zavést do českého školství cíle reformy, avšak o skutečné reformní pedagogické práci nenalezneme ani zmínku. Toto období se stalo přípravou učitelstva, které začalo studovat a získávat pedagogické zkušenosti. V roce 1922 vydala vláda tzv. Malý školský zákon, který se stal vzhledem k očekávání učitelstva, malou reformou. Byly zavedeny nové učebné předměty, občanská nauka a výchova, ruční práce pro chlapce a domácí nauky pro dívky a ustanovení školní docházky na 8 let a postupné snižování žáků ve třídě.

Pro Stanislava Vránu byl rok 1922 z pohledu pedagogiky nejpłodnější, a proto vydal tři spisky, jejichž obsah je velmi příznačný pro splynutí školy volné a činné. V knížce *Josef Úlehla. Jeho myšlenky a snahy o novou školu* obsahuje Vránovo učitelské přesvědčení. Jako žák vytýká v této knize svému učiteli, že příliš odsoudil starou školu, zejména německou, která měla velký vliv na českou pedagogiku a že zbytečně zevšeobecnil své názory. Daleko více popisuje své názory v *Úkolech nové československé školy*. Domníval se, že ideálem lidstva byl jedinec tělesně zdravý, silný, krásný, duševně rozvítý, vzdělaný a samostatný a také vychovaný tak, aby uměl žít nejen pro sebe, ale i k prospěchu celé společnosti. Věřil v lidský rozum a práci rozumnou, které měly přivést lidstvo k pokroku. Prosazoval především, aby v nové škole bylo dítě určujícím prvkem školní práce a vycházelo se z jeho schopností a dovedností. Výchova se měla odrážet z kladných hodnot dítěte, které měla nová škola podporovat, budovat a zesilovat. Vrána chtěl pro novou školu dostatečně vzdělané učitele a požadoval iniciativnost žáka i učitele. V jiném spisku *Školské reformy a malý školský zákon* vyjádřil zklamání české školské politiky. Zde uvedl nový způsob vyučování a výchovy, který byl řízen zásadami činné školy. Kritika Stanislava Vrány „Malého školského zákona“ je přísná, protože ho považoval za dodatek ke starému rakouskému školskému zákonu, který neřešil otázku školské reformy. (PŘÍHODA, 1938, s. 12 – 15)

2.2.2 Ideový plán o zřízení pokusných škol ve Zlíně v roce 1928

O zřízení pokusných škol ve Zlíně usiloval po mnoho let Tomáš Baťa. Ovšem až v roce 1928 došlo ke konkrétnímu činu, kdy byl uveřejněn dle dr. Václava Příhody návrh

jednotné, vnitřně diferencované školy ve Školských reformách, se Zlín rozhodl podat žádost Ministerstvu školství a národní osvětu o povolení pokusné měšťanské školy. Jehož vedoucí myšlenkou je idea pokroku a základem je jednotná, pracovní a společenská škola.

Po naléhavém zásahu bylo vydáno povolení. Koncem měsíce srpna a počátkem září 1929 za přítomnosti Tomáše Bati, okresního inspektora z Uherského Hradiště Jaroslava Bureše a dalších hostů byl zahájen školní rok na „pokusné diferencované škole měšťanské“, jak byla nazvána ministerstvem školství. Škola byla umístěna v nově postavené budově Masarykových škol. Vyučujícími se stali učitelé měšťanských škol ve Zlíně v čele s ředitelem Stanislavem Vránou, který se podílel společnými silami s ostatními pedagogy na sestavení učebních osnov, metodických a organizačních zásad pro novou školu.

2.2.3 Školství pod vedením Stanislava Vrány v letech 1928 – 1938

Rok 1928 se stal hlavním mezníkem v životě Stanislava Vrány, který byl považován za jednoho z nejvlivnějších pedagogických vůdců Československa.

Stanislav Vrána přispěl do vzdělávacího systému svými zkušenostmi nabitými ze studií v Americe. Nejednalo se mu o teoretické proniknutí americkou pedagogikou, ale více se zaměřil na praktickou stránku a snažil se vnést do vzdělávacího systému to, co poznal při studiích. Avšak do svého prvního pracovního období, kdy jeho dosavadní rolí bylo vedení pokusné školy ve Zlíně, pro niž připravil organizační a výchovný plán dr. Václav Příhoda, nechtěl vměšovat zkušenosti z Ameriky. Snažil se pochopit dosavadní myšlenky v jejich plném smyslu školy volné a činné, což znamenalo pro Vránu nové úkoly, které se mu podařilo zdolat díky jeho přizpůsobivosti, rozvaze a schopnosti. Později získal veškerou moc nad zlínským školstvím a spolupracoval na budování kulturních Baťových podniků města Zlín. Svou aktivností rozvíjí i literární činnost, kdy spolupracoval s Vladimírem Konvičkou na globálním čtení, přepracoval americké početní testy, psal učebnice, vydával sborníky a časopisy, a jiné.

Tím, že Stanislav Vrána nechtěl dělat svou vlastní reformu, vřadil se již do celého započatého hnutí jako výrazná vůdčí osobnost. Přijal program jednotné, pracovní a společenské školy, který zkoušel a domýšlel. Vrcholným dílem jeho dosavadní pedagogické práce jsou *Učebné metody*, kde popisuje novou strukturu pracovní školy.

Další Vránovo období lze charakterizovat jako období pracovní školy, ve které zdůraznil promyšlený postup a systém na rozdíl od školy činné, která vycházela z aktivismu a iracionalismu. Novým prvkem se tedy stala organizace. Důležitostí pro Vránu byly

sociologické vztahy, na kterých se budovala nová výchova a vyučování. Zabýval se vývojem dítěte, kdy se zaměřil na celistvost dětského vnímání. Toto stádium globalizace uplatňuje správně jen na nižším stupni. Individualizace byla důležitým organizačním principem. Škola pod vedením Vrány již neměla účel členit třídu na jedince, ale přihlížela k celkovým schopnostem dětí a přizpůsobovala jim povahu učiva a učebních metod.

Hnutí pracovní školy zasáhlo hluboko do školského života, především tím, že obrátilo zřetel k didaktice. Ta byla v období volné školy považována za přežitek. Vrána pomáhal budovat didaktiku na vědeckém základě, při kterém využíval teoretické a učitelské znalosti. Byl si plně vědom, že jen organizační a učebná reforma mohla přivodit nového ducha ve škole a přeměnit také výchovu. Kdežto všeobecná hesla tvořivosti, samočinnosti, celistvosti ukázala neschopnost zasáhnout hlouběji a reálně do školského vývoje. Vránův rozchod se školou volnou se však nedotkl tří požadavků, které nadále uchovával. K nimž patřila školská svoboda vzhledem k církevním snahám, trval na větší autonomii a požadavek vysokoškolského vzdělání učitelstva.

2.2.4 Šíření nového pedagogického směru

Stanislav Vrána během svého působení na pokusných školách se snažil rozšířit tento nový pedagogický směr spolu s ostatními pedagogy vydáváním časopiseckých článků či publikací. Ovšem, aby ostatní uvěřili dění na pokusných školách, bylo možné šíření nového pedagogického směru v duchu pokusných škol pomocí hospitací. Zpočátku se vedly návštěvy hromadné, ale v dalších letech se přistupovalo k návrhu návštěv pouze jednotlivců a to na delší dobu. Cílem byla možnost hlubšího proniknutí do podstaty výuky a stalo se pravidlem, že učitelé odcházeli nadšeni novým výukovým systémem a byli šířiteli nového duchu pedagogického myšlení. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-1939, s. 37)

2.2.5 Charakteristické rysy pokusných škol

Stanislav Vrána v době vedení pokusných škol prosazoval tyto charakteristické rysy reformních škol, mezi které se řadila především **individualizace, diferenciaci a globalizaci**.

Individualizace je zaměřena na přístup k žákům, kteří nejsou stejní, neliší se jen vzhledem, ale i duševními a charakterovými vlastnostmi. Hlavní úlohou učitele, který žáky vyučoval a vychovával, bylo spatřovat tyto rozdíly. Rozdílnost mezi žáky pozorována v inteligenci, chápání, postřehu, pracovním tempu, chuti či odporu k práci, ve stupni

vytrvalosti nebo naopak v povrchnosti a nedbalosti a nestejné schopnosti ve využívání nabytých poznatků a vědomostí.

Největší důraz byl kladen právě na individualizaci stejně jako na samoučení, která se zkoušela již v prvním ročníku obecné školy ve srovnání s ostatními Československými reformními školami, kde se zaváděla až od pátého ročníku při přípravě na práci v měšťanských školách. Jednalo se o samostudium ze speciálních učebnic, ve kterých si žáci osvojovali poznatky a dovednosti, samostatně si je procvičovali a kontrolovali si výsledky. Vyučování šlo přizpůsobením se k inteligenci a pracovnímu tempu žáků.

Dalším důležitým prvkem ve výuce bylo vlastní úsilí a dobrovolnost žáka, protože za poznatky z učební látky byly považovány ty, které byly získány vlastní pílí, prací a vytrvalostí. Práce, která byla předepsaná, nevytvářela dle pedagogů mravní hodnoty. Avšak při práci, která byla dobrovolná, se ukazovaly všechny duševní schopnosti. Rozvíjelo se myšlení, vynalézavost, fantazie, vytrvalost, sebevědomí, aktivita a úsilí. (KOZLÍK, 1996, s. 44 – 45)

„Důležitou podmínkou zdárné práce ve škole jest zájem a vlastní chtění žákovo. Jest velký rozdíl mezi učením, které se koná z přinucení a proti vůli žákově, a mezi učením, pro něž byl získán zájem žáků a které je podporováno jeho chtěním a pevnou vůlí.“ (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929 – 1939, s. 7)

Diferenciace vedla k rozlišení žáků dle schopnosti a zájmů do jednotlivých skupin, které měly různé učební osnovy, a to dle množství, druhu a jakosti učiva. Zde byly zahrnuty i učební metody. Náznornější výuka probíhala u žáků, kteří byli danou vyučovací látkou schopni méně pobírat, a u schopnějších žáků byla uplatňována ve výuce deduktivní metoda.

Kozlík (1996, s. 42) popisuje diferenciaci na pokusných školách následovně: *„Diferenciace se ve Zlíně využívalo dle možností, ale ve větším rozsahu než na jiných reformních školách. Již od druhého ročníku byli žáci na naukové předměty rozdělování podle svých schopností do paralelních tříd A a B. Výběr probíhal na základě rozhodnutí třídních učitelů z prvních ročníků, ve sporných případech se užívalo inteligenčních testů.“*

Globalizace se stala specifickým prvkem reformní školy prvního stupně a přinášela zcela novou koncepci výuky, metodiky a organizaci výuky. Výuka se nedělila na předměty, ale vyučování bylo celistvé bez daného rozvrhu. Předměty se prolínaly a byl pouze dodržen začátek a konec vyučovacího dne. Kozlík (1996, s. 38) uvádí ve své

publikaci, že uplatnění globálního učení vycházelo z tehdejších psychologických výzkumů, které vychází z toho, že dítě podobně jako primitivní člověk, pozoruje každý předmět nebo jev jako celek, u kterého nerozlišuje zpočátku jeho části. Běžné analytické myšlení a vidění je tedy výsledkem pozdějšího psychického vývoje, a proto pro dítě není přirozené. Tudíž z těchto poznatků vyplývá, že pokud má být škola efektivní a současně přitažlivá, musí nutně vycházet z dětské přirozenosti.

2.2.6 Organizační a vnitřní stránka měšťanské pokusné školy

Základem školské reformy byla jednotná škola, která byla rozdělena na dvě stránky – organizační a vnitřní stránku, neboli pedagogicko-metodicky didaktickou.

Vnitřní stránka školy je zaměřena po stránce pedagogické, didaktické a metodické, které byly sjednoceny na jeden celek a kladly důraz na péči o každého žáka. Po stránce organizační uskutečňovala požadavek, aby se všem dětem dostalo stejné příležitosti ke vzdělání a bylo uděleno na jedné škole. Pokusné školy druhého stupně přijímaly děti počínaje šestým školním rokem. Tyto školy byly rozlišeny dle schopností, potřeb a zájmů žáků a práce dětí se přizpůsobovala těmto aspektům a samoučení. Jednotlivé skupiny žáků měly různé učební osnovy. Zvláštní úkol učebních osnov bylo jasně stanovit cíle, respektovat osobité rozdíly žáků, stanovit učebnou látku, změna časového rozestavení práce (např. literární předměty na dobu dopolední, tělesná a hudební výchova a žakovské kroužky na dobu odpolední).

Schopnějším žákům byly zadávány složitější úkoly a mohli ve svém vzdělání postupovat rychleji, méně schopní žáci měli úkoly o něco méně složité. Žáci se během školní docházky přerazovali z větve do větve dle toho, jak v učení prospívali. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929 – 1939, s. 3 – 4).

Byly zřízeny čtyři větve:

- humanitní – vzdělání v rozsahu nižší střední školy, umožňuje vstup do vyšší střední školy,
 - průmyslová
 - živnostensko-obchodní
 - zkrácená větev dvouletá – určená žákům, kteří se opozdili na obecné škole; učební látka je zestručněna. (Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931 – 1932, s. 18)
- } tyto větve jsou později sloučeny; stejný rozsah učiva jako na měšťanské škole,

2.2.7 Učební metody Stanislava Vrány

Vyučovací metoda je určená cesta nebo postup, ale také způsob vyučování. Jde o činnost učitele, která vede žáka k dosažení určených vzdělávacích cílů. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, s. 287)

Do vzdělávacího systému pokusných škol vnesl Stanislav Vrána nový princip vyučovací metody. Učební metoda, která byla používána učitelem, ovlivňovala vlastnosti žáka, jeho jakost duševní práce a chování. V případě, že se měnila metoda ve vyučování, měnil se i celý způsob práce, což mělo vliv na změnu způsobu myšlení. Zavedení a využívání nové metody představovalo i změnu ve vyučovacím stylu, v samotném myšlení, ale i přístupu k práci samostatného učitele. Na osobnost učitele byl kladen požadavek, aby se žák naučil látku co nejlépe a v co nejkratším čase s minimálním úsilím a s cílem získat trvalé poznatky. Podmínkou bylo vyvolat samotný zájem žáků o učivo. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-1939, s. 28-29)

Zavedením nové metody si žák při výuce:

- stanovoval své cíle, které byly konkrétní, vytvářel si svůj plán realizace a byl motivovaný,
- naplánoval a dobře rozvrhnul práci, připravil se na úkol prakticky vyhledáním informací a shromážděním pracovních pomůcek a materiálu,
- posoudil při vlastní realizaci a uplatněním poznatků a vlastních nápadů, zda správně použil pomůcky, provedl organizaci práce a využil své zručnosti,
- vzájemně se spolužáky, učitelem zhodnotil svou provedenou práci,
- mohl využít a uplatnit své poznatky a získané vědomosti v praxi. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-1939, s. 28)

Do práce žáků učitel zasahoval jen v případě nutnosti, když si žák nevěděl rady. Podstatou v nových výukových metodách byl zájem a motivace. Žák byl tak připraven zručnosti a užití znalostí pro praxi v přirozených situacích v životě. Nová metoda, proto vyzdvihovala i ekonomii práce. (VRÁNA, 1934, s. 9-10)

Výuková metoda si kladla za hlavní cíl: „**Naučit a mít úspěch**“. Ovšem i tento cíl byl ovlivněn několika faktory – věkem, nadáním, přístupem k práci, charakterem učiva, délkou vyučovacího času, pomůckami, zařízením školy a především schopností učitele vést žáky. Učitel měl možnost volit metody dle výukových potřeb, ovšem musel mít stanovený cíl výuky, jaký bude jeho průběh, a musel rozeznat, které poznatky jsou vedlejší a které

hlavní. Při své práci učitel vycházel z psychologie dítěte a psychologie učení. (KOZLÍK, 1996, s. 20-21)

Vrána ve své knize *Učebné metody* použil pro rozdělení metod schématu od Kádnera a dospěl k tomuto přehledu:

A. METODY UČENÍ

I. Podle východiska a logického postupu:

1. Analytická, globální a syntetická.
2. Induktivní a deduktivní.
3. Genetická a dogmatická.

II. Podle poměru činnosti učitelovy k činnosti žakově:

1. Metody kolektivního vyučování. Metoda akroamatická.
2. Metody individuálního učení.

B. METODY NACVIČOVÁNÍ A OPAKOVÁNÍ LÁTKY

1. Napodobení.
2. Opakování.
3. Dramatizace.
4. Učebnice.
5. Přehledy, diagramy, grafy atd.

C. METODY ZKOUŠENÍ

1. Ústní zkoušení jednotlivce.
2. Ústní zkoušení skupiny.
3. Písemné zkoušení – úkoly, testy. (VRÁNA, 1938, s. 17-18)

V knize jsou popsány jednotlivé učební metody, které se využívaly ve vzdělávacím procesu. Pro reformní pokusnou školu nebylo univerzální učební metody, proto se využívalo různých metod, od metod hromadného učení až po metody individuálního učení. Každá metoda se vyznačovala určitými prvky a vzájemně se doplňovala s jinou metodou. Nejvíce se však kladl důraz na **metody individuálního učení**, pomocí kterých se rozvíjela samostatnost a iniciativa žáka. (VRÁNA, 1938, s. 208)

V době vzniku pokusných škol byla škola s prvky Winnetské soustavy nejbližší reformně dr. Václava Příhody, která byla tehdy nepropracovanější. Vyznačovala se těmito zásadami:

- „Každé dítě má právo ovládnout vědomosti a dovednosti, kterých bude pravděpodobně užívat v životě.
- Každé dítě má právo žít jako dítě přirozeně, šťastně a plně.
- Pokrok lidstva vyžaduje, aby se v každém jedinci vyvinulo mocné sociální cítění a uvědomění.“ (KOZLÍK, 1996, s. 22)

Dále se průběh vzdělávacího systému opíral o „daltonský systém“, jehož poznatky začal využívat dr. Václav Příhoda. Podstatu tohoto systému tvořily tři základní principy – volnost (získat odpovědnost a učit se zacházet se svobodou), samostatnost (učit se pracovat samostatně) a spolupráce (učit se pracovat v kolektivu). Z hlavní myšlenky Daltonského plánu se vycházelo i v pokusných školách. Myšlenka pojednávala o určité úmluvě mezi učitelem a žákem o harmonogramu práce na určité období. (VRÁNA, 1938, s. 141-142)

K dalším metodám, které se využívaly v pokusných školách, patřila problémová, projektová a globální metoda.

Problémová metoda byla zaměřena na nesouvislé a nehotové učivo, které se předkládalo žákům formou dílčích úkolů. Měla vybízet žáky k hledání souvislostí, vztahů mezi věcmi, nabádat k zamyšlení třídění, vyvozování závěrů a řešit daný problém. Námět řešeného úkolu musel být jasný, srozumitelný a konkrétní, aby měli žáci zájem úkol řešit. (KOZLÍK, 1996, s. 21)

Projektová metoda pojednávala proti „izolacismu“ v podání a zpracování učiva. Učivo se žákovi předkládalo formou projektu, který měl v žákovi vyvolat opět zájem a měl ho přijat za svůj s plnou odpovědností. Obvykle se něco vypracovávalo, opravovalo a zhotovovalo. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003 s. 184)

Globální metoda se stavěla proti osnovám, mechanickému probírání jednotlivých jevů a faktů a vycházela z psychologie učení a poznání. Každý jev byl vnímán zpočátku jako celek a teprve následně jeho části a souvislosti. Snahou této metody bylo spojování větších celků u příbuzných předmětů, kdy u pokusných škol bylo toto spojování na různých stupních jiné. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2003, s. 69)

2.2.8 Učební proces dle nové metody

Metodickým otázkám v období školské reformy bylo věnováno spoustu úsilí. V prvních letech nebylo vhodných učebnic pro samoučení a individuální práci, proto připravovali učitelé pokusných škol tzv. „návodné archy“ k učebnicím starším a tiskly se pro žáky

doplňující texty. Postupem času vznikly učebnice pro samostatnou práci, které se zdokonalovaly. K samotné koncepci učebnic došli učitelé sledováním a analyzováním učebního procesu. (VRÁNA, 1939, s. 208)

„Učební proces je pochod, který probíhá žákovou myslí, má-li nabytí nového poznatku nebo nové dovednosti.“ (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-1939, s. 29-30)

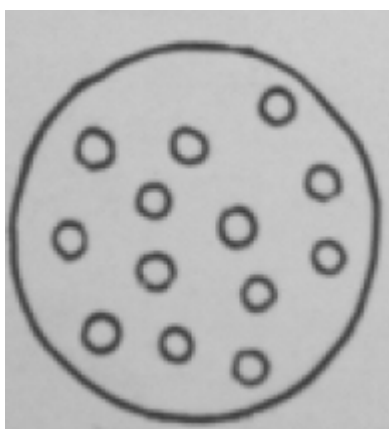
Stanislav Vrána spolu s ostatními pedagogiky měšťanských pokusných škol během svého pozorování nového učebního procesu rozeznali několik vývojových stádií či fází:

- *podání učiva, podrobná a konkrétní informace,*
- *rozbor, kterým se učivo osvětlilo, aby mu žáci porozuměli,*
- *stručné shrnutí, přehled nebo poučka čili abstraktní formulace,*
- *specifický nácvik důležitých částí učiva, opakování,*
- *využití čili aplikace* (VRÁNA, 1938, s. 209)

Zavedení postupu, který byl vytvořen pro výuku v pokusných školách, zachycují Stanislav Vrána a Cyril Kohoutek (1938) v knize *„Omezení učiva a podstata učebního procesu“*. Jednotlivé fáze vývoje vyučovacího procesu zobrazili pomocí obrázků pro jednoduchost vysvětlení principu.

Postup vývoje vyučovacího procesu (VRÁNA, KOHOUTEK, 1938):

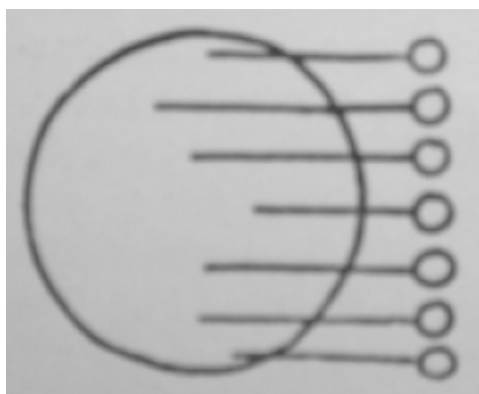
Podání učiva, podrobná a konkrétní informace. Kruh značil učivo neboli probíranou látku, která se vyučovala. Malé kroužky uvnitř tvořily jednotlivé detaily probíraného učiva, což znázorňuje Obr. 2.



Obr. 2: Znázornění podání učiva (Zdroj: VRÁNA, KOHOUTEK, 1938)

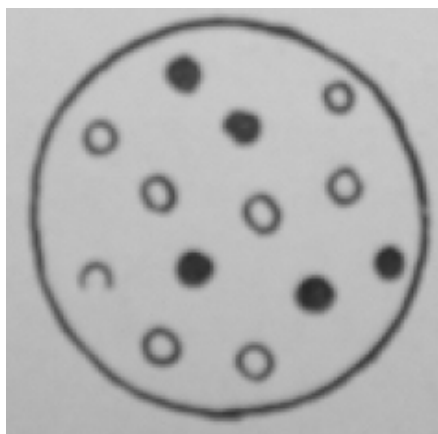
V praxi učební látka tvořila celek, který se skládal z mnoha částí. Platí zde podmínka, projevit v učivu zájem, proto mělo být podáno tak, aby bylo zajímavé a motivující. Výklad neměl obsahovat slova bez obsahu, která byla nejasná a žáky mátl. Pro lepší přiblížení vyučovací látky se mělo používat názorných příkladů, schémat, exkurzí, vycházek, filmů a při výkladu upozorňovat žáky na detaily a fakta. To vedlo k tomu, že výklad získal dynamiku a stal se pro žáka pochopitelný a záživný. Výklad se odvíjel v souladu s psychologickým požadavkem na práci s žákem.

Rozbor učiva. Tato fáze byla zařazena do vývoje učebního procesu, protože podrobný a zajímavý výklad nezaručoval dobrých výsledků žáků. Proto byla převážně tato část zaměřena na logickou stránku a vyžadovala myšlení a uvažování. Do všeho byl zapojen žák, který řešil s pomocí učitele určenou probírající látku. Učivo bylo rozebráno na jednotlivé detaily, které mezi sebou tvořily vztah a tím i celek probíraného učiva. Žáci se k jednotlivým částím učiva ptali při výuce učitele na příčiny, souvislosti, důsledky a existující vztahy, které se prolínaly mezi částmi učiva. Před žáka byl předložen problém, který vyžadoval soustředění, ovládnutí vůle, myšlení a zapojení rozumu.



Obr. 3: Rozbor učiva (Zdroj: VRÁNA, KOHOUTEK, 1938)

Shrnutí učiva, tvorba přehledu nebo poučky. Třetím bodem učebního procesu byl výběr nejdůležitější části z celého učiva a utvoření definic, protože pouhý rozbor učiva k dokonalému pochopení a porozumění nestačil. Plnými tečkami na obrázku bylo znázorněno nejdůležitější z probíraného učiva, které ve svém souhrnu tvořilo stručný přehled učiva. Toto učivo bylo podstatné, co se bylo třeba důkladně naučit.



Obr. 4: Shrnutí učiva, tvorba přehledu nebo poučky (Zdroj: VRÁNA, KOHOUTEK, 1938)

Ostatní informace vyznačené prázdnými kroužky nebyly důležité a jen dodávaly na zajímavosti. K výuce bylo tedy nutné vytvořit pravidlo, definici a charakteristiku, které sestavovali žáci za pomoci učitelových otázek.

Opakování a specifický nácvik důležitých částí učiva. Tato fáze byla zaměřena na opakování již naučených definic, charakteristik nebo pravidel. Byla důležitou fází pro žáka, aby si správně zažil v krátkém čase velké množství učiva, ale jen toho podstatného. Opakování probíhalo formou otázek, které byly pokládány pokaždé v jiném podání a obsahovaly prvky učiva vždy v jiných souvislostech. Cílem bylo, aby se žák neučil odříkávat definice mechanicky, ale aby byl nad opakováním nucen přemýšlet a odvozovat si získané vědomosti v nových souvislostech.



Obr. 5: Opakování částí učiva (Zdroj: VRÁNA, KOHOUTEK, 1938)

Posledním bodem učebního procesu byla **aplikace** neboli uvedení získaných vědomostí do praxe. Cílem bylo, aby učení vedlo k určitému cíli a žák své vědomosti uměl využít v běžném životě. V této fázi byly žákům dávány k řešení příklady ze života. Řešili situace jiných osob, např. „Kolik korun vydá maminka ročně za maso?“. Žák měl zvolit metodu a cestu, jak dojít k řešení, ke kterému využíval získaných dovedností a znalostí.

K ověření správnosti učebních metod a k získání informací, do jaké míry se metody uplatnily v nové výuce, sloužily kontrolní testy. Testy se prováděly pro jednotlivé předměty zvláště a využívaly se dle potřeby. V průběhu školního roku se provedlo až deset

testů, které se ukázaly být objektivní a učiteli usnadnily práci. Otázky byly formulovány tak, aby odpověď byla velmi stručná. Hodnocení bylo prováděno číselně, nejčastěji procenty. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929-1939, s. 30-33)

Výběr učiva a pokus o redukci učební látky:

Učivo je souhrn poznatků a činností, který má učitel předat žákům při výuce. V dřívějších dobách bylo možné, aby se žáci naučili na všech stupních škol téměř všechno, což umožňovala obecná a měšťanská škola, která žákovi dala základní vzdělání. Ve 20. století je vzdělání rozděleno na různé specializace a obory. Školství se snažilo upravovat učivo prvního stupně tak, aby odpovídalo požadavkům doby a obsahu učiva. Učitelé chtěli žákům poskytnout co nejvíce poznatků a dovedností a z tohoto důvodu se ukázalo, že přeplněné osnovy vedly spíše k tomu, že se v závěru nic žáci nenaučili. Cílem bylo zažití, pochopení a promyšlení učiva, proto se vymezil čas na procvičení, aby se brzy z paměti probíraná látka nevytratila. (VRÁNA, KOHOUTEK, 1939, s. 3)

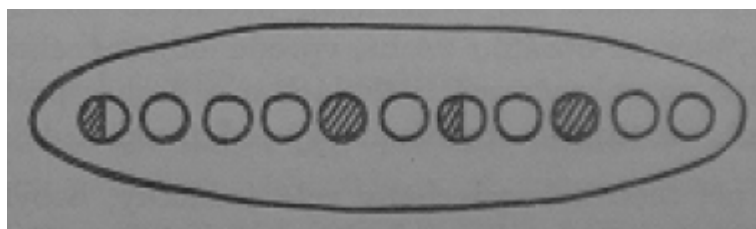
V pokusné měšťanské škole ve Zlíně se prováděl pokus s redukcí učiva, kdy se potvrdilo tvrzení, že „méně znamená více“. Výběr těch nejdůležitějších částí z vyučovacího předmětu nebyl pro pedagogy snadný. Ve školním roce 1936 – 1937 v jedné části pokusné měšťanské školy ve Zlíně proběhl pokus s redukcí učiva. (Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929 – 1939, s. 24)

Při výběru nejdůležitějších částí učiva se postupovalo dle určitých kroků, který je uveden v publikaci *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně* (1929 – 1939, s. 24):

1. „*Jakou hodnotu mají poznatky pro příslušný předmět. Nesmí se vynechat nic podstatného (nelze vypustit násobilku). Vybrané poznatky musejí tvořit ve svém souhrnu soustavu bez mezer a skoků.*“
2. „*Je – li poznatek důležitý pro současný život žáka.*“
3. „*Bude – li poznatek upotřebitelný v budoucím životě žáka, až žák dospěje. To je zřetel praktický, a třebaže nelze všechno posuzovat jen s hlediska praxe, přece jen tento zřetel se nesmí opomíjet.*“
4. „*Konečně je třeba uvážít, je – li vybrané učivo dosti zajímavé, upoutá – li žáka a dává –li dostatek možností, aby ho žák využil. To je zřetel psychologický.*“

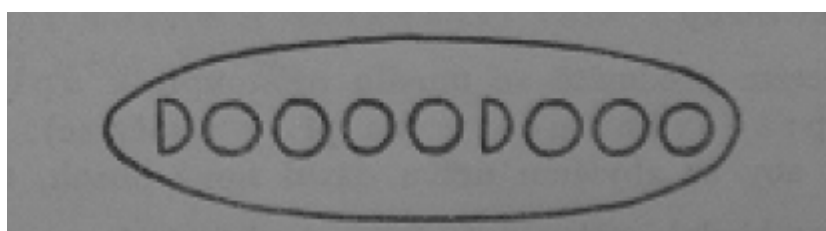
Postup při redukcí učiva uvádí ve své knize Kohoutek a Vrána (1939, s. 5, 6, 7), kde jej názorně ukazují na obrázcích.

1. Ze stávajícího učiva se vynechaly některé části (čárkovaná část kolečka) nebo celky (čárkované celé kolečko).



Obr. 6: Redukce učiva I. (Zdroj: Kohoutek, Vrána, 1939)

2. Zřetel logický a vědní. Učivo muselo na sebe navazovat bez skoků a byl brán zřetel na logiku i s vynecháním nepodstatné části.



Obr. 7: Redukce učiva II. (Zdroj: Kohoutek, Vrána, 1939)

3. Zřetel praktický. Zahrnovalo redukované učivo, které nesmělo narušovat další vzdělávání a které v budoucnu pro praktický život nesmělo být postrádané.
4. Zřetel psychologický. Učivo bylo přemísťováno dle obtížnosti do ročníků, kde jeho obsah žáci zvládli a byli schopni pochopit jeho podstatu.

Pokus o redukci učiva měl dobrý ohlas, protože žáci tak měli dostačující přehled a dokázali si osvojit učivo za krátkou dobu.

3 Kritika a zánik pokusné měšťanské školy ve Zlíně

Vývoj pokusných škol ve Zlíně přerušila německá okupace v našich zemích a znemožnila pokračování započaté práce na školní reformě. Tato reforma se vydržela až do druhé světové války.

Působení na pokusných školách shrnuje a popisuje učitel Stanislav Vrána. Pozastavuje se nad myšlenkou fungování pokusných škol v rámci Příhodovy reformy školství. Nastalou dobu v rámci druhé světové války považuje je za přestávku, i když ne příznivou pro školskou reformu. Dále se snaží poukázat na situaci, kdy se změní po válce politické, kulturní a společenské myšlení, které zasáhne i pedagogickou činnost. Stanislav Vrána

však věřil, že idea pokusných škol bude nadále přínosná a školské myšlení po skončení války z ní bude čerpat dále. Také věřil v to, že práce pokusných škol ponese dlouhodobý odkaz pro budoucí pedagogické dění v celé zemi i v celém světě, a že každému učiteli přinese poučení a cenné informace. (VRÁNA, 1946, s. 6,7)

Pokusné školství se potýkalo i s častou kritikou, která se týkala převážně filozofických a psychologických základů reformy, školské organizace, psychologie žáka, učebních osnov, nových metod, zvláště samoučení, pracovních metod, globalizace, testování, forem mravní výchovy, poměru učitele k reformní práci. S touto kritikou se pojily odezvy spíše ze strany pedagogických a odborných pracovníků, jejichž velkou část tvořili učitelé samotných pokusných škol.

Pokusné škole se vytýkal amerikanismus, kdy docházelo k převzetí učebních metod dle amerického vzoru, a utilitarismus, který byl zdůrazňován v praktickém zaměření výuky. Pedagogové v pokusných školách se velmi kriticky stavěli k tomu, že nebyl zřízen vědecký ústav, který by řídil výzkumnou činnost pokusů. Jednotlivé informace o nových metodách se měly dle pedagogů dál šířit. Ovšem tohle sami pedagogové nedokázali sami zabezpečit v odlehlých místech celé republiky. Převážně byla vytýkána neodbornost a špatná kontrola bez vědeckého plánu při některých pokusech, z čehož vyplývalo, že se školy nemohly někdy bránit proti nařčení v případě, že udělaly chybu. (VRÁNA, 1946, s. 528, 529)

Odborná pedagogická veřejnost kritizovala pokusné reformní školství v mnoha aspektech, především se to týkalo kritiky vyučování, osnov a metod. **Kritika vyučování** byla spjata s behavioristickou psychologií, která tvořila základ školy. Jednalo se převážně o posuzování duševních jevů dle vnějšího chování a Příhodovy názory o individuálních odlišnostech. Václav Příhoda odmítal nauku o zařazování lidí dle typů a prohlašoval, že na světě není stejný člověk se shodnými vlastnostmi. V **kritice osnov** se vytýkala za celou dobu fungování pokusných škol jednotnost osnov, které se neustále měnily. Kritikové vyjadřovali nesouhlas k vyzdvihování zájmů společnosti ve výuce, které spatřovali jako nepřiměřené věku dítěte, které nemělo dostačující zkušenosti k pochopení problému. U **kritik metod** se především kritizovala pracovní metoda samoučení žáků, která dle kritiků měla být určena je pro nadané a starší žáky. Také se vytýkalo odsunutí učitelovi role do pozadí a namáhavost a obtížnost učitelovy práce při individuálním přístupu k žákům. (VRÁNA, 1949, s. 534)

4 Praktická část práce

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na obsahovou analýzu časopiseckých článků české osobnosti Stanislava Vrány. V letech 1928 – 1939 přispíval Stanislav Vrána svými články do časopisu Tvořivá škola, který je archivován ve Státním okresním archivu Zlín (pobočka Zlín – Klečůvka). Především jsem se v práci zaměřila na články týkající se výuky na pokusných školách ve Zlíně.

V první části práce jsou popsány jednotlivé učební metody s uvedenými praktickými příklady výuky, které Stanislav Vrána vydal v knižní podobě. V následující části jsou analyzovány časopisecké články, které budu srovnávat se zavedením učebních metod do Zlínských pokusných škol a sledovat, zda bylo požadovaného cíle dosaženo.

Pro obsahovou analýzu časopiseckých článků jsem při zpracování práce použila digitální fotoaparát a notebook. Ve své práci jsem použila kvalitativní analýzu dokumentů.

Cíle zpracování:

- analyzovat metody pokusné školy měšťanské ve Zlíně,
- prozkoumat články vztahující se k problematice v časopisu Tvořivá škola,
- sledování splnění dosažení cílů výuky v pokusných školách ve Zlíně.

4.1 Metodika obsahové analýzy

Při analyzování různých dokumentů se vychází z jednotlivých metod výzkumu. K těmto technikám a metodám výzkumu patří:

- **základní výzkum**, který představuje výzkumnou činnost zaměřenou na řešení klíčových teoretických problémů a usiluje o hlubší odhalení vnitřní povahy jevu, jejich příčin s cílem obohatit dosavadní vědění. (SKALKOVÁ, 1985, s. 145)
- **kvalitativní výzkum**, který je zaměřen na popis a interpretaci sociálních nebo individuálních problémů a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném jevu. Jde především o snahu porozumět jevu, který zkoumá. Porozumění chápe jako rekonstrukci toho, jak někdo druhý propojuje skutečnosti pomocí, kterých uznává zákonitosti. (HENDL, 2005, s. 45)
- **metoda historická** spadá k základním metodám prelogického výzkumu a popisuje pedagogický jev, proces z hlediska svého vzniku, vývoje a zániku v historickém

vývoji. Zahrnuje studium archivních materiálů, dokumentů. Statistických údajů, školní dokumentace, zpráv, učebnic. (SKALKOVÁ, 1985, s. 131, 132)

- **historismus** se využívá při ilustraci jednotlivých problémů teorie vyučování a výchovy a spočívá v principu přístupu k řešení badatelských problémů z pohledu zákonitých procesů jejich vývoje. (SKALKOVÁ, 1985, s. 132)
- **kvalitativní analýza dokumentů** je považována za důležitou metodu, která se zabývá analýzou dokumentů, které jsou časově vzdálené (např. historické události, apod.) a projevují osobní nebo skupinové, vědomé a nevědomé postoje, hodnoty a ideje. Těmito dokumenty jsou novinové a časopisecké články, deníky, knihy a jiné. (HENDL, 2005, s. 132)

4.2 Učebné metody

Učebné metody byly již krátce popsány v kapitole 2.2.7., avšak nyní se zaměřím na popis jednotlivých metod, které vystihují jejich podstatu a uvedu i názorně příklady v praxi. Rozdělení metod popisuje Stanislav Vrána dle Kádnera ve své knize *Učebné metody (1936)*, ze které budu vycházet.

Pojem **metoda** je způsob při vyučování, kdy se jedná o učebnou látku, vědomosti, dovednosti nebo návyky, kterým se má žák naučit a jak se jim žák učí. Metoda se jeví určitými formami, pokud se jedná o pracovní postup. Postup býval snižován na tři stupně a to na:

1. opakování staré látky a úvod k učivu novému;
2. předvedení nové látky;
3. nacvičení a využití.

U novějších metod se usiluje především o větší míru samostatnosti v žákově práci, což vede i ke změně obvyklého pracovního postupu. (VRÁNA, 1936, s. 7, 10)

Nový pracovní postup obsahuje následující kroky:

1. Poznání cíle své práce, tak aby si žák mohl vytvořit plán k jejímu provedení (cíl přesně formulován).
2. Rozvržení práce, shromáždění pomůcek, pramenů apod. pro zpracování zadaného úkolu.
3. Provádění úkolu, kde žák prokazuje své pohotové myšlení, organizování, zručnost, atd.
4. Posuzování práce a jejích výsledků žákem, spolužáky a učitelem.

5. Aplikování daného úkolu na praktický příklad ze života. (VRÁNA, 1936, s. 11)

O volbu metody bývají často spory a učitelé se potýkají s problémem, kterou metodu zvolit při výuce jednotlivých předmětů. K tomu však není žádná správná odpověď, protože metoda není určována pouze jedním aspektem. Cílem metody je naučit a mít úspěch u žáků. Například metodu, která vedla k rychlému úspěchu, ale ohrožovala zdraví a normální rozvoj dítěte po stránce tělesné nebo duševní, zavrhneme. Ovšem zde by se využila metoda zdlouhavější, která by rozvíjela práci a utužila duševní síly žáka. Při volbě metody se musí brát ohled i na jiné předpoklady. K těmto předpokladům patří rozdělení učiva dle schopnosti a vědomostí žáků do určitých ročníků a využít vhodnou metodu k naučení učebné látky, při hromadné výuce ne využívat metodu individuální a naopak, a jiné. (VRÁNA, 1939, s. 12)

4.2.1 Metoda analytická, globální a syntetická

Analytická metoda (rozbor) spočívá v tom, že se postupuje od skutečného, konkrétního celku k jednotlivým částem. Analýza je považována za zdlouhavější, ale za to určitější a pochopitelnější. Analytickou metodu Vrána (1939, s. 17) popisuje na následujícím příkladu: „*V prvopočátečním čtení vychází od myšlenek a vět, nebo i od slov, a z nich dochází k abstraktním prvkům – k písmenkům; slovo PES má význam zvláštní, značí určité, jednotlivé zvíře, je konkrétní, kdežto hlásky a písmena p, e, s mají význam obecný a jsou abstraktní.*“

Globální metoda se od analytické odlišuje tím, že životný a přirozený celek se rozkládá teprve tehdy, když žák chápe význam části. Příhoda ukázal, že globální směr se netýká pouze učebné techniky, ale celého pojetí vyučování a výchovy v souladu s analytickým rázem moderní kultury.

Syntetická metoda (soubor) je využívána v případě, že se postupuje při vyučování od abstraktního prvku ke konkrétním celkům. Syntéza se zdá být kratší a přehlednější a pro učitele pak bývá pohodlnější a snazší. Opět je zde tato metoda uvedena na příkladu čtení. „*Žáci se naučí jednotlivým písmenům – to jsou ony abstraktní prvky, mající obecný význam – a z nich skládají slabiky a slova a věty. Teprve slova a věty jsou celky konkrétní, myšlenkové jevy zvláštní, jednotliviny.*“ (VRÁNA, 1939, s. 17)

4.2.2 Metoda induktivní a deduktivní

Induktivní metoda má za úkol vést žáka od jednotlivých fakt k obecné pravdě a učí ho, aby pomocí pozorování, rozboru a srovnání okolností dovedl stanovit obecnou pravdu.

Indukce je využívá pro hledání pravidel, pouček a zákonů v různých vědních oborech. Vrána (1939, s. 18) tuto metodu vysvětluje na příkladu při výuce o rodu podstatných jmen tímto způsobem: *Učitel by napsal na tabuli: žák, učitel, stůl, lavice, okno, děvče, chlapec, dítě, stěna, tužka, pero, čítanka, slabikář. Poté by vyzval žáky, aby na každé z těchto podstatných jmen ukázali zájmenem ten nebo ta anebo to. Učitel by rozdělení napsal do zvláštních sloupců a následně by následovala poučka o trojím rodu podstatných jmen.*“

Deduktivní metoda je opačným postupem metody induktivní. Dedukce se uplatňuje při používání obecných pravidel a při vysvětlování zvláštních faktů. Z předchozího příkladu by se tedy jednalo o aplikaci neboli užití nového poznatku, kdy žáci by říkali ještě i jiná podstatná jména a určovali by jejich rod. Nebo by žáky seznámil o tom, že podstatná jména mají trojí rod a vysvětlil jim, jak se to pozná. Poté by žáci uváděli příklady a určovali rod dle pravidla, které jim řekl učitel. (VRÁNA, 1939, s. 19)

4.2.3 Metoda genetická a dogmatická

Metoda genetická (vývojová) rozvíjí vědomosti žáka tím způsobem a postupem, jak vznikaly. Tato metoda se nejprve snaží vysvětlit a poznat důvod a pak se teprve vykonává, provádí a aplikuje na příkladu. **Dogmatická metoda** podává žákovi vědomosti hotové tak, jak vypadají v konečném stádiu, tedy převádí problém vyřešený, neboť se předpokládá, že jeho pochopení vyplyne z opěťovaného řešení, z cviku, z konání.

Podstatu těchto dvou metod vysvětluje Vrána (1939, s. 20) na matematickém příkladu při vysvětlování pojmu násobení a naučení násobení vícemístného čísla jednomístným.

Příklad metodou genetickou: „*Obchodník s oděvy prodal v týdnu patery šaty, každé za 265 Kč. Kolik za ně utržil? Utržil za ně $265+265+265+265+265 = 1325$ Kč. To je sčítání stejných sčítanců. Šaty byly stejně drahé, utržil za ně pětkrát 265 Kč. To lze počítati také násobením, a to takto: $265 \cdot 5$.*“ Nyní dochází k vysvětlení, proč 5 jednotek z čísla 265 se násobí pěti, proč takto 6 desítek a pak i 2 stovky z čísla 265 násobíme pěti. Zapisuje se tedy vždy o jedno místo vlevo, a proč částečné součiny sčítáme. Zde je jasné, že násobení vzniká ze sčítání.

Příklad metodou dogmatickou: „*Jedny šaty stojí 265 Kč, patery stejné šaty stojí pětkrát tolik. Násobíme tedy 265 Kč pěti. To se dělá takto:*

$$\begin{array}{r} 265 \text{ Kč} \cdot 5 \\ 25 \\ 30 \\ 10 \\ \hline 1325 \text{ Kč} \end{array}$$

Ovšem tyto metody prošly výraznou kritikou, kdy extrémní proudy vedly až k tzv. metodě objevitelské dle, které měli žáci vlastním konáním a myšlením znovu objevovat poznatky, které jsou už dáno objeveny.

4.2.4 Metody kolektivního a individuálního vyučování, metoda akroamatická

Vyučování pomocí kolektivní či individuální metody se nejvíce využívalo na pokusných školách. Při **kolektivním** neboli hromadném vyučování bylo učivo vyučováno najednou větším množstvím žáků, z toho důvodu, aby vyučování bylo lacinější. Pedagogové si byli vždy plně vědomi, že jsou mezi žáky určité rozdíly, a to mezi jejich schopnostmi i mezi kvalitou jejich práce. Bohužel se hromadnému vyučování nemohli vyhnout, proto bylo uspořádáno tak, aby je uzpůsobili zhruba všem žákům ve třídě. Kolektivní učení bývá zpravidla učením neosobitým, při němž se učí všichni zároveň a stejně rychle učební látce a při němž se nedbá osobitých rozdílů jednotlivých žáků. Avšak zručný učitel by měl při tomto způsobu učení ponechat jednotlivcům určitou míru volnosti, aby učivo zpracovali po svém. Pro schopnější žáky má učitel připraveny těžší otázky, naopak méně schopným některé věci promíjí. (VRÁNA, 1939, s. 23, 24)

Metoda akroamatická je nejčastější formou hromadného učení. Jedná se o metodu přednášecí, kdy učitel žáku přednáší hotové poznatky a žák si je musí zapamatovat. Předpokladem této metody je porozumění získaným poznatkům. Umožňuje snadnější výklad určité probírané látky, ale zanedbává názor, proto žáci nepoznají ani skutečných předmětů, obrazů apod. (VRÁNA, 1939, s. 25)

Metoda individuálního vyučování byla v pokusných školách nejvíce preferována. Učitelé chtěli žáky připravit na situace, se kterými se setkají v běžném životě a po pracovní stránce. Požadavek tvořivé a pracovní školy je součástí programu školské reformy. Činností se zde rozumí individuální úsilí, které se pedagogové snažili v žákovi probudit. Z tohoto důvodu bude nejvíce v následujícím textu popsána.

Hlavním důvodem o zavedení individuálního způsobu učení jsou jednotlivé rozdíly (např. stupeň inteligence, postřehu, chápání, pracovní tempo, chuť či odpor v práci a jiné) mezi žáky, a to i mezi žáky stejného věku. Tyto rozdíly jsou známy již od prvního okamžiku, ale psychologie ani pedagogika si těchto rozdílů nikterak nevšímaly. Vyučování by mělo být přizpůsobeno inteligenci a schopnostem, pracovnímu tempu a citovým dispozicím každého žáka.

Dalším důvodem pro individualizaci vyučovacích metod je požadavek žákovy aktivity. Největší ohled se bral na poznatky, které žák získal vlastním úsilím a vlastní prací, ovšem sama práce a činnost zdaleka ještě nestačily. Pedagogové byli toho názoru, že pokud se žákovi umožní pracovat po svém, to je dle svých schopností, tempa a způsobu, nestojí mu nic v cestě, aby se rozvíjel dle přirozeného nadání a sil.

Při samostatné práci se žákovi stanovil cíl, ale při řešení a volbě prostředků a způsobu práce měl značnou volnost. Ovšem za svou práci žák musel převzít i jistou odpovědnost. Z teoretického hlediska se tomuto přesvědčení dospěje snadno, ale pedagogové v pokusných školách vydali svědectví i po praktické stránce. Ukázalo se, že svoboda práce, která se pozvolna zaváděla na pokusných školách, přeměnila základní rysy žákova poměru k úkolům, které mu škola ukládá. Žák se k zadané práci jinak staví, provádí ji a oceňuje její výsledky. Tento kladný poměr k práci je jedním z nejcennějších výsledků žakovy svobody v individuálních vyučovacích metodách. Účelem zavedení této metody bylo rozvíjet žákovo myšlení, aktivitu, iniciativu, odvahu a sebevědomí pomocí řešení určitých problematických příkladů. Žáci nebyli závislí na vedení učitele a daný případ řešili bez jeho pomoci.

Na měšťanských pokusných školách byla individuální metoda nejčastější formou učení v rámci celé třídy. Například při výuce dějepisu se vyučovalo v podstatě následujícím způsobem, který cituje Vrána (1939, s. 42) dle návrhu St. Nemeškala:

„Každý pracovní úkol tvoří samostatný celek – obraz, který je spjat s úkolem předcházejícím i následujícím, takže se časově přesahují. Úkol se pracuje po několik hodin.

I. Kolektivní je úvod do úkolu, kde se osvětlí jednak situace místní, politická, kulturní a sociální, jednak umístění časové – úkol se vývojově zařadí.

II. Individuálně zpracovávají žáci úkol teprve tehdy, když je jim dosti jasný v celkovém přehledu i v jednotlivostech. Jednotlivosti se jim osvětlují dějepisným pracovním slovníčkem, četbou příslušné látky obrazu v učebnici a u nejbystřejších žáků i prohlídkou jiných knih. Žáci nadaní dovedou při tom postřehnouti dějepisné fakty a postřehnou ještě poněkud úkol jako celek. Slabí žáci ulpívají většinou na jednotlivostech.

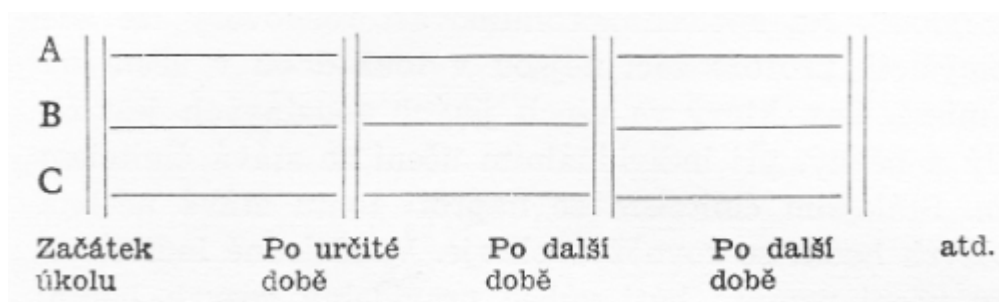
III. Proto následuje ještě i kolektivní vysvětlení vnitřní náplně obrazu, jeho prohloubení všemi prostředky, jež má učitel po ruce (jako je např. beletrie, básně a obrázky, které žáci bez výkladu učitelova dobře nepochopí). Toto prohloubení se děje na základě

individuálních referátů žákovských a je podloženo prací individuální, která se řídí celkovou vyspělostí žákovy inteligence.

IV. Zkoušíme ústně i písemně po určité době, když podrobnosti, na kterých dříve ulpívalo vyučování dějepisu, vyprchaly, a když zbyla pevná kostra tím obšírnější, čím je dítě duševně vyspělejší. Proto byl také počet testů omezen na 12 za celá tři léta, kdy se probírají více základy politických dějin, a na 6 testů pro dějiny většinou kulturní ve IV. třídě.

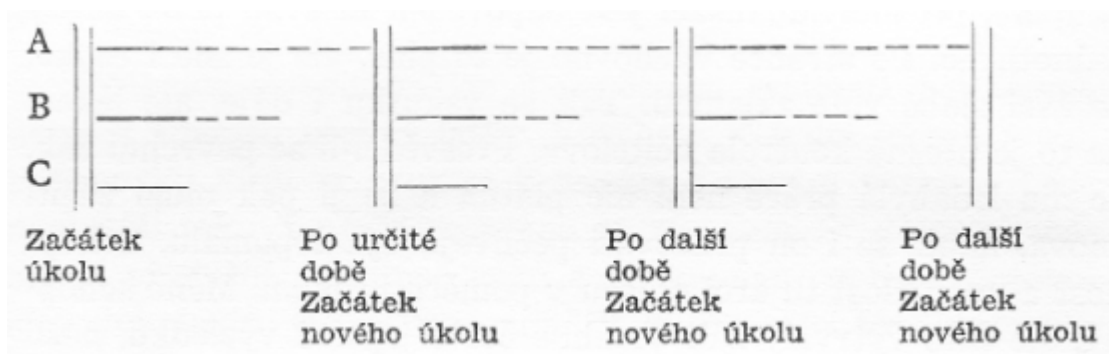
K tomuto způsobu je třeba se splnit určité předpoklady, jako je například přizpůsobení učební látky do několika komplexů (úkolů a problémů), návod ke studiu (ve formě osnovy nebo otázek, námětů), didaktické pomůcky (slovníčky), přípravné testy na kontrolu vědomostí žáků. I přesto, že je ve vyučovacím postupu zahrnuta i metoda kolektivního vyučování, se klade největší důraz na část učení se nové látky metodou individuální.

Důležitým faktorem je zde čas, který je znázorněn u jednotlivých metod na diagramech. Při hromadném učení postupuje celá třída stejně a zároveň, kdy rozptýl v práci žáků není žádný. U smíšeného učení se žáci rozcházejí, když pracují individuálně a poté hromadně, když učitel opakuje nebo zadává nový úkol. Při úplném individuálním učení se žáci v práci rozcházejí trvale. Na diagramech jsou znázorněni tři žáci A, B, C; A pracuje rychleji a k práci potřebuje 1 časovou jednotku, B pomaleji a k plnění úkolů potřebuje 1 a půl časové jednotky a C nejpomaleji s výkonem práce za 2 jednotky času.



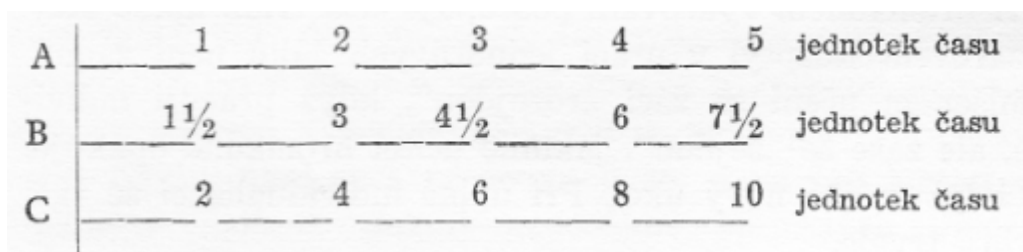
Obr. 8: Diagram hromadného učení (Převzato: VRÁNA, 1939)

Čas je na diagramu hromadného učení označen svislými přímkami, který je standardní dle učebních osnov, množství látky je stejné a všichni žáci se učí dané učební látce zároveň.



Obr. 9: Diagram smíšeného učení (Převzato: VRÁNA, 1939)

V diagramu smíšeného učení je čas standardní pro větší úkoly a je znázorněn systémi přímkami, minimum látky je označeno plnými vodorovnými úsečkami a je pro všechny žáky stejné, doplňky učiva u různých žáků jsou různé a jsou značeny čárkovaně.



Obr. 10: Diagram individuálního učení (Převzato: VRÁNA, 1939)

Čas v diagramu individuálního učení je zde úplně volný a je označen čísly jednotek času. Učební látky jsou standardní a pro všechny žáky stejné, doplňky učiva zde nejsou. Žáci se učí těžší látce, ale různé rychlosti. Pět látkových jednotek pracoval žák A, žák B 7 a půl hodiny a žák C 10 hodin. Žák A nečeká při studiu na žáky B a C, žák B na žáka C. Rozptyl je tedy individuální a úplný. (VRÁNA, 1939, s. 48)

Žádná metoda není tak dokonalá, aby pracovala sama. Při samoučení je zapotřebí i učitele, který musel být zručnější, informovanější a pohotovější. Při řešení daného úkolu se učitel ustupoval do pozadí. Jeho úkolem bylo připravit žáky, prozkoumat osnovy, rozdělit učebnou látku na vhodné úseky, sepsat pomůcky, připravit učební plány a texty. (VRÁNA, 1939, s. 25 – 79)

4.2.5 Metoda heuristická

Je jednou z forem individuálního učení, při které se používá otázek. Učitel vyvozuje nové poznatky otázkami a na rozdíl od metody dogmatické a akroamatické vychází z toho, aby

žák k poznatkům docházel sám nebo s pomocí učitele. Jako příklad je uvedeno doplnění do příkladu násobení, kdy žáci hledají správnou hodnotu podílu a tak se snaží překonat překážku a rozvíjí své myšlení. Tato metoda je časově náročnější a pracnější.

4.2.6 Metoda problémová

Problémem je zde chápán úkol či otázka, která se soustřeďuje do komplexu drobnějších úkolů, které mají být rozřešeny. Smyslem je učení myšlení při řešení daného problému a shromažďování faktů a jejich třídění, aby mezi nimi žáci zjišťovali vztahy a docházeli k novým poznatkům. Je tedy dobré nejen jevy kolem sebe vnímat, ale i je i umět vysvětlit, chápat je a rozumět jim. Problémová metoda je uvedena na příkladu z Přírodovědy, kdy byl žákům zadán úkol na obrázku.



Obr. 11: „Na dvoře“ – ukázka učiva z předmětu Přírodopis (Převzato: VRÁNA, 1939)

Problém je složen z několika oddílů – kur domácí, husa, kachna, holub, králík domácí, nepřátelé drůbeže. U kura domácího jsou uvedeny další podrobnosti – způsob života, útvar těla, chov slepic, a jiné dílčí otázky. U této metody se seřazují fakta tím způsobem, aby se z nich neustálým přemýšlením dostaly určité závěry. Při sestavování pracovního úkolu a

výběru materiálu je třeba brát ohledy na to, aby úkol byl žákům srozumitelný a mohli jej povést, aby k němu žáci měli vztah co nejbližší a aby jim materiál poskytoval příležitosti k přemýšlení a uvažování, aby byly žákovi dány poukazy na prameny v učebnicích a v jiných knihách. K přednostem dobře zpracovaných úkolů zejména se řadí obsah daného problému, podnět individuálního úsilí. (VRÁNA, 1939, s. 84, 86)

4.2.7 Projektová metoda

Projektová metoda je určena pro naučení se zodpovědnosti žáka při zpracování zadaného úkolu (projektu). Dále se projekt dá považovat za žákovo úsilí dosáhnout nějakého cíle při vyhledávání informací, organizaci zhotovení atd. Žák při zpracování řídí průběh práce, dává jí smysl, nese zodpovědnost za výsledky projektu a motivuje své úsilí. Po obsahové stránce projekt zaujímá větší úsek práce složený z několika otázek a problémů. Do pokusných škol se tato metoda zaváděla postupně a pozvolna.

Jako příklad projektové metody lze uvést výzkum pěstování polní plodiny na poli, který vykonali žáci na pokusné zlínské škole. Žáci pozorovali, jak se daří plodině na dobře a správně hnojeném poli, poli chatrně hnojeném a na nehnojeném poli. K tomuto výzkumu použili pěstování brambor a výsledky byly jednoznačné. Na dobře a správně hnojeném poli se vyprodukovalo 115 kg, na poli chatrně hnojeném 94 kg a na poli nehnojeném 79 kg. Všechny práce jako je hnojení, sázení, pletí, okopávání, kopčení a sklizeň prováděli žáci ve vyučovacím čase. Projekt byl následně finančně ohodnocen. (VRÁNA, 1939, s. 90)

4.3 Analýza vybraných článků Stanislava Vrány

Při zpracování analytické části vybraných článků Stanislava Vrány byla pozornost zaměřena na zavedení učebních metod a především na sestavení učebních osnov v pokusných měšťanských školách ve Zlíně. Stanislav Vrána své články publikoval v časopise Tvořivá škola, který byl vydáván v rámci pokusné školy. Články se týkaly mnoha oblastí pedagogického života.

Pro zpracování bakalářské práce bylo vybráno několik článků vztahujících se k tématu, kterým se tato práce zabývá. Při výběru článků se postupovalo dle kroků, které obsahovaly nový pracovní postup a nejvíce se přibližovaly k pracovní činnosti na měšťanských školách. Z každého článku je vždy uveden úryvek a následně provedena analýza textu.

4.3.1 Článek „Hledisko celistvosti v učebním procesu“

Článek „Hledisko celistvosti v učebním procesu“ byl vydán ve školním roce 1936 - 1937 a autor v tomto článku píše:

„Učebný proces, tj. pochod, který se odehrává v mysli učícího se člověka, je z nejzajímavějších problémů naší školské práce. Rozebírá prameny poznání, tedy zdroje, z nichž žáci nabývají nových poznatků a vědomostí.“

Dle autora je to otázka noetická filozofická. Uvádí dva prameny poznání: zkušenost a rozum. *„Zkušenost je považována za smyslové dojmy, tj. materiál, který do našeho vědomí přivádějí smysly. Rozumem je myšlen duševní pochod, který zpracovává smyslovou zkušenost.“*

Stanislav Vrána vnímá učení jako velmi složitý proces, u kterého je těžké proniknout k jeho základům. Jeho zájmem, k němuž směřoval svoji práci v oblasti výuky, bylo najít takové metody a postupy, které by umožnily žákům úspěšné vyučování a učení.

Za důležité považoval přepracování osnov. K tomuto kroku přistoupilo učitelstvo zlínského okresu a provedlo revizi učebních osnov na základě přesně stanovených pravidel a požadavků. Práce byla rozdělena na dvě části. První část tj. revizi a hlavně navrzení nových osnov provedla skupina vybraných učitelů a druhou část, tj. posouzení osnov prováděli všichni učitelé okresu Zlín. O této problematice se zmiňuje Stanislav Vrána v článku „Podrobné učebné osnovy školního okresu zlínského“.

S. Vrána spolu s ostatními reformátory chtěl spojit školu na jednotnou, proto se snažil nalézt správnou cestu pro zvolení učebního procesu. Chtěl především žákům usnadnit způsob naučení se novým poznatkům rychleji a zaměřit se pouze na důležitá témata, která budou zaměřena na přípravu do praktického života, kterou budou žáci v budoucnosti využívat. Chtěl ukázat, že za pomoci učitele, který měl nejdůležitější úkol předávat znalosti a dovednosti, můžou žáci dosáhnout při upravení učebního procesu více připravenosti. I přesto, že se to většině učitelům nelíbilo, a to z toho důvodu, že museli pečlivě vybírat ty hlavní části učiva, měl tento způsob přínos pro ostatní.

4.3.2 Článek „Podrobné učebné osnovy školního okresu zlínského“

Autor spolu s dalšími učiteli tento článek publikoval ve školním roce 1936 – 1937 a popisuje problematiku týkající se zavedených učebních osnov v pokusném školství. Stanislav Vrána v tomto článku píše:

„Normální učebné osnovy pro obecné školy ukládají povinnost jednotlivým školním okresům, aby si vypracovaly učební osnovy podrobné, v nichž bylo učivo rozděleno na menší časové jednotky. Zemská školní rada v Brně vydala pokyn, aby při přezkoumání PUO bylo přihlédnuto k tomu, aby obsahovaly skutečně jen účelné a podstatné věci, které jsou potřebné k dosažení stanovených výchovných a vyučovacích úkolů, a aby z nich byly odstraněny všechny neúčelné a nevhodné podrobnosti, kterými se přeplňují.

Učitelstvo zlínského okresu se rozhodlo provést podrobnou revizi učiva na základě moderních didaktických a metodických zásad, hlásaných světovou literaturou. Pro každý předmět byla vytvořena sekce s předsedou – odborníkem.

K sestavování PUO byla pozvána jen část učitelstva zlínského školního okresu. K posuzování byli pozváni všichni učitelé. Učitelé se při sestavování osnov řídili těmito zásadami:

- 1. Požadavek restrikce učebné látky, tj. minimum počtu učebních jednotek, ale maximum v náplni každé jednotky. Jinými slovy omezit počet věcí, které se budou učit, ale o každé věci co nejvíce detailů a konkrétních podrobností, nejlépe osobních zážitků a zkušeností žáka.*
- 2. Z psychologického hlediska rozvrhnout učivo na jednotlivé postupné ročníky tak, aby bylo přiměřené vyspělosti a schopnostem žáků.*
- 3. Rozdíl mezi pojmy „učebná látka (učivo)“ a „učebný prostředek“. Učebná látka je obsažena v osnovách, je předepsána a pevně stanovena, učebné prostředky si učitel vybírá sám.*
- 4. Zdůraznění životnosti osnov proti strohému vědnímu systému. Životné celky, které pokud možno přímo souvisí se životem žáků a s jejich přirozeným zájmem, mají k žákům nějaký vztah, budí jejich individuální úsilí a motivují jejich práci.*
- 5. Konkrétnost školské práce. Smyslové zážitky jsou nejdůležitějším podkladem veškeré duševní činnosti. Ukázat dětem to, o čem se učí.*
- 6. Globální pojetí práce, aby žáci věděli, co je v celku jejich úkolem v daném školním roce, měsíci, týdnu, dnu. Aby žáci znali cíl své práce.*
- 7. Učitel musí rozlišit učivo na hlavní a vedlejší, musí mít přehled o základních pojmech, ke kterým dospívá žák nejlépe indukci.*
- 8. Doporučení na používání doplňkového materiálu (četba nebo vypravování učitele).*

9. *Vybrat nejdůležitější části učiva a tyto pak prakticky nacvičovat a opakovat.*
10. *Požadavek individualizace a diferenciacie práce. Rozlišení individuálních schopností žáků.*
11. *Stavění dětí před problémy, tj. předložit učivo žákům jako úkol, otázku, na kterou hledá odpověď.*“

Osnovy byly přepracovány směrem k individuálnímu přístupu k žákovi, ke konkrétní náplni učiva dané školy. Hlavním cílem zpracování nových případně upravených osnov bylo uspořádat množství a vhodnost učiva, tak aby bylo přijatelné pro žáky jednotlivých škol a zahrnovalo takový rozsah učiva odpovídajícího přípravě žáka pro profesní i běžný, skutečný život. Kladl důraz na to, aby žák byl dostatečně připraven a především, byla pozornost vynaložena na rozvoj jeho vlastního potenciálu. Proto se dbalo na to, aby osnovy byly přepracovány na individuální přístup k žákovi. Každé dítě skrývá ve svém nitru svou kreativitu, dovednosti a znalosti osobnosti. Vzhledem k tomu, že se každé dítě vyvíjí po psychické stránce jinak, proto byla potřeba se zaměřit na individuální učení. Ovšem tohle bylo i složité pro učitele, kteří museli brát velký zřetel na přípravu pro výuku každého žáka. Žáka museli více poznat, aby s ním uměli správně pracovat.

V letech 1937 – 1938 byly v pedagogických seminářích zlínského okresu přepracovány po metodické stránce předměty dějepis, kreslení a sloh. Při přepracování se přihlíželo hlavně k praktickému provádění podrobných učebných osnov. Ve svém článku S. Vrána píše: „*Žáci dostávají úkoly typu: Co se děje, kdo co musí udělat pro krajíc chleba? Nové pojetí je dynamické.*“

Cílem vlastních PUO bylo přispět k rozumné školské reformě. Zásady měly být uplatněny v praxi na základě výnosu okresního školského výboru. Tyto osnovy byly v letech 1937 – 1938 vyzkoušeny.

4.3.3 Článek „Problémy učebné látky. Restrikce“

Ve školním roce 1936 - 1937 zaznamenal S. Vrána v pokusných školách určité problémy s učebnou látkou. Proto byla potřeba se na vyskytnutý problém zaměřit a snažit se tomuto problému předejít.

Úryvek z článku „Problémy učebné látky. Restrikce“, kde autor píše:

„Naše školské pokusnictví věnovalo nejvíce úsilí řešení otázek učebných metod. Nejsou sice dodnes uspokojivě vyřešeny všechny metodické problémy, které nám v nově pojaté

výchově v nově orientovaném vyučování vyvstaly z celku reformní práce, ale přes to můžeme tvrdit, že jsme na poli metodickém nabyli určitého rozhledu, ba jistoty. Školská reforma se však nemůže spojit a řešením toliko stránky metodické. Stejně důležitý, ne-li důležitější, je obsah výchov a vyučování. Vždyť již při řešení otázek metodických jsme naráželi a narážíme na problémy, týkající se obsahu. Tak např. sebe lepší metody selhávají, jsou-li přeplněné osnovy; a nejdůmyslnější způsoby vyučovací jsou takřka bezvýsledné, je-li učivo příliš těžké a silám žáků nepřiměřené.“

Školské pokusnictví věnovalo nejvíce úsilí řešení otázek učebních metod, jejich zjednodušení. Ukázalo se, že reformní snahy narazily na problém přeplněnosti osnov. Tato situace byla pro S. Vránu a jeho kolegy výchozí při reformě, neboť rozbořením osnov se zjistilo, že nepřiměřené množství učiva přetěžuje žáky, jejich práce je spíše povrchní a výsledky neodpovídají požadavkům a očekáváním. V této situaci považoval restrikcí učiva za důležitou a v souvislosti s restrikcí vyvstalo několik důležitých okolností a to: *1. Co je nezbytné minimum, což je v podstatě logická soustava předmětu. 2. Co je nezbytné a nejpodstatnější minimum, jež žáci pro ucelené vzdělání v daném předmětu potřebují.*

Jeden z pokusů o restrikci proběhl v letech 1936 – 1937 v části (9. třídách) pokusné školy měšťanské ve Zlíně. Třídy měly nejen odlišné osnovy, ale i rozvrh hodin a organizaci práce. Učivo jednotlivých předmětů bylo poskládáno do celků. Tyto celky byly upraveny tak, aby zůstalo co nejvíce konkrétních a zajímavých jednotlivostí, které děti upoutaly a položily jim základ myšlení.

Při probírání a nacvičování látky byly využity jednotlivé fáze učebního procesu, které jsou popsány a znázorněny na schématech v předchozím textu. Žákům se tak vybrala nejdůležitější látka z velkého celku učiva, tak aby se jim usnadnila výuka a stalo se učení pro ně hrou. Již J. A. Komenský byl zastáncem toho, aby se stala pro žáky „*Škola hrou*“ a žáci přijímali učivo s radostí a měli chuť se učit novým poznatkům. Z čehož vyplývá, že zavedením způsobu jednotlivých metod, přispívalo k prospěchu rozvíjení žáků a tak i žáci byli ochotni se učit novým věcem, aniž by je daná učební látka nebavila.

4.3.4 Článek „Mechanizace ve vyučování a výchově“

Jednou z učebních metod byla mechanizace vyučování. O této problematice se S. Vrána zabýval v článku „*Mechanizace ve vyučování a výchově*“, který publikoval v školním roce 1931 – 1932.

Ve svém článku autor píše:

„V praxi reformních škol pozorujeme úsilí o analysu výchovných a vyučovacích pochodů, sledující mimo jiné i ten účel, aby se rozšířily prvky mechanické a prvky logické. Je pochopitelné, že se v počátcích tohoto úsilí tu a tam chybuje. Kromě toho i technická stránka metody samoučení, vyžadující nyní v přechodné době častého psaní, svádí pozorovatele k úsudku, že práce reformních škol je příliš mechanická.“

„Žáci před začátkem práce dostali do rukou plán, který zahrnoval časovou jednotku. Žáci předem vědí čemu a v jakém čase se mají naučit a to jim dává pocit jistoty a uspokojení z vykonané práce. Tato pracovní metoda vede k bližšímu poměru žáků k práci, k lidem, k prostředí, k přírodě. Žáci poznatky získané ve škole upotřebili doma. Předmětem pozorování a zkoumání se stávaly stále častěji fakta životního dění přímo pozorované. Na reformních školách vyhledávali možnosti, v nichž by se žáci mohli často a opětovně rozhodovati a jednati.“

S. Vrána považoval za ideální, kdyby si žáci při učení zaznamenávali věc slovem, náčrtem, diagramem. Avšak nedostatek vhodných učebnic nutí učitele k tomu, aby dávali žákům psát záznamy příliš podrobné, čímž ztrácí čas pro ostatní práci a žáci se tak nenaučí praktickému příkladu. Také testování na počátku v některých oblastech zabíhalo příliš daleko a přispívalo k domněnce, že práce se mechanizovala. Pomocí testů se zjišťovaly zpravidla základní poznatky a fakta, kdežto hlubší vztahy faktů bývaly pomíjeny. Naproti tomu rozbořením své práce zjistili (na základě dotazníků vyplněného učiteli ve Zlíně) mnoho momentů, které svědčí nikoliv o přílišné mechanizaci, ale naopak o prohloubení práce po stránce rozumové i volní.

Učitelé řešili otázky, jak žákům ulehčit přísun velkého množství učiva, aniž by museli psát dlouhé zápisky. Proto zvažovali, zda vydají učebnice vhodné pro výuku, i přesto, že by nesplňovaly stanovené nové osnovy. Učitelé se tak snažili danou vyučovací hodinu rozdělit na určité celky, ve kterých dbali na zvládnutí všeho, co si učitel pro žáky připravil z hlediska teorie a ukázky praktických příkladů k danému probíranému učivu.

4.3.5 Článek „Náš úkol“

Za podstatné ve vzdělávání žáků S. Vrána považoval individuální přístup k žákovi. Jeho hlavním zájmem bylo vést žáky k praktickému a skutečnému životu, tak aby se naučili rozumět např. hospodářským otázkám a snažit se jim na konkrétních příkladech předvést

životní problém jednotlivce. Zároveň považuje za důležité vést děti k práci a především spolupráci, jak píše v článku „*Náš úkol*“ vydaný ve školním roce 1938 - 1939.

Pro splnění podmínek bylo nutné změnit metodiku výuky. Důležitou změnou je pro něj odklon od mechanického pamatování teoretických informací. Větší důraz klade na konkrétní znalosti a zkušenosti, které mohou děti uplatnit v běžném životě. Také zastává názor „že chybami se člověk učí“ a bere jako formu poznání osobní zkušenost.

V článku „*Náš úkol*“ tedy S. Vrána píše:

„Učivo se vybíralo účelněji a s větším ohledem na skutečný praktický život. Někdejší látkové naivnosti, volené především ze zřetelů formálních, byly už většinou ze škol vymýceny. Vedlo děti k praktickému a skutečnému životu, snaha je učit rozumět otázkám hospodářským a vnímat problémy jednotlivce. Učivo bylo živé, čerpané ze života dětí a jejich prostředí. Nastaly výrazné změny v metodice. Do škol přichází stále více aktivity ze spontánního mimoškolního života dětí. Škola se pomalu proměňuje na pracovní. Žák nepřijímá vědomosti trpně, sám se účastní na listním rozumovém vývoji. Prochází životními činnostmi, které mu poskytují žádoucí zkušenosti přímo a bezprostředně. Činnost žáka v pracovní škole je sbírání faktů, jejich třídění, přemýšlení a vyvozování závěrů. Úkolem učitele je dávat žákovi k práci látku, upozorňovat jej na problémové otázky vést činnost k žádoucímu cíli. Za nejlepší motivaci je považován zájem a zvědavost dětí. Respektujeme osobité rozdíly mezi žáky, neukládáme jim úkoly nad jejich síly. S tímto souvisí individualizace vyučování. Škola se snaží poznat individualitu každého žáka a dává mu příležitost, aby se rozvíjel po svém např. pomocí kroužků, společných shromáždění, žákovské samosprávy. Žák se učí, pokud to lze po svém. Jednotlivci se učí nesterpně rychle, nesterpným způsobem, v některých případech se učební látka pro skupiny upravovala podle povahy jejich osobnosti. Žák se přestává bát školy a učitele. Učitel již nevidí v žákovi bytost, která se jinak staví, než jaká ve skutečnosti je.“

Lze posoudit, že v každém článku, který S. Vrána vydává je hlavním tématem „žák“ a zvláště to, jak jej připravit pro praktický život. K tomuto vedlo reformní hnutí, které mělo přeměnit dřívější školu na školu produkční a zábavnou, aby se škola nestala trestem pro děti, ale aby do školy chodili s nadšením, že se naučí novým věcem.

Při zavádění nových metod do výuky a i tak reforem výuky měli učitelé možnost konzultovat problematiku, se kterou se setkali během vyučovací hodiny v pedagogické poradně. S. Vrána nabídl učitelům určitý způsob řešení a dával jim rady, jak danému problému předejít. V pedagogické poradně, která byla součástí časopisu Tvořivá škola, se

mohli i ostatní ptát na vše, co se týkalo pedagogické činnosti v pokusných školách. Jeho cílem byl zájem pomoci i ostatním pedagogům pochopit danou problematiku při zavedení nových metod a vše co se týkalo převedení do praktických příkladů.

4.3.6 Článek „Duch činnosti a podnikavosti“

Vzhledem k tomu, že S. Vrána byl zastáncem toho, aby žáci byli připraveni na skutečný a pracovní život, vnáší do pokusných škol metodiku podnikavosti. Ve školním 1938 - 1939 se opírá v článku „Duch činnosti a podnikavosti“ o tuto problematiku a píše:

„Škola byla začleněna do hospodářsko – politického zápolení z hlediska zdokonalení výroby a rozvoje společnosti. Předpoklady výchovy k činnosti a podnikavosti byly postaveny zejména na rozvoji touhy po činnosti, aktivitě. Je to přímo pudová potřeba člověka, která je v každém zdravém dítěti. Je třeba ji podporovat. Učitelé musí využívat každé příležitosti, aby žáky uváděli do znalostí života. Musí zdůrazňovat kladné stránky žáka, pěstovat životní optimismus, odvahu, podnikavost, vytrvalost, odpovědnost, pospolitost a smysl pro spolupráci. V tomto smyslu se musejí změnit učebnice. Po stránce obsahové pak bude třeba vypustit z osnov všechno, co je pasivní a úpadkové, dát do nich příklady ze života a činností lidí aktivních, podnikatelů a tvůrců nových hodnot na poli společenském, hospodářském a kulturním. Je třeba, aby škola a učitelé vštípili každému dítěti vřelou touhu něčím být, něčím se stát, něco vykonat.“

Do vzdělávacího procesu byly zařazeny různé aktivity pro znázornění situací v běžném životě. Jako učebný prostředek byly využívány např. exkurze, vycházky. Získané poznatky a dovednosti pak žáci mohli uplatnit při práci na zadaných úkolech ať už v individuálním nebo projektovém vyučování.

Cílem tedy bylo vychovat žáky tak, aby ve svém životě dokázali myslet a aby se uměli postavit určitým životním a pracovním situacím. S tímto i souvisí práce Tomáše Bati, který přikládal důraz na praktickou výuku. Proto spolu se S. Vránou vnesli do pokusných škol učení praktickému životu, protože to je základem všeho myšlení, práce a zdokonalení pokroku pro další rozvoj společnosti. Již v té době Tomáš Baťa měl za cíl vychovávat žáky v pokusných školách pro pracovní příležitost ve svém závodu. Propagoval to, že „vyučování nemá být hromadění poznatků, nýbrž samotné myšlení.“

4.3.7 Článek „Kontrola žákovské práce“

Podstatnou složkou samoučení je kontrola práce žáků, kterou S. Vrána publikuje v článku roku 1933 – 1934 věnované tomuto tématu. Článek obsahuje následující formulaci výsledků kontrole žákovské práce:

„Žáci pracují rozdílně na základě svých možností a také zájmu. Kontrola práce musí být rozprostřena na celý pracovní úkol. Kontrola se týká pracovního postupu žáka, jeho získávání informací, třídění poznatků dělení poznatků pomocí důležitosti a vytvoření závěru. Kontroluje správné tvoření návyků učení. Do obsahu kontroly náleží i řízení určitých funkcí učebního procesu, zejména zavedení správné metody memorování, organizování údajů, dokladová materiál, posudky, správný postup myšlení apod. Ke kontrole učebního procesu patří také kontrola učebních výsledků. Za nejrychlejší a nejúplnější prostředek jsou považovány testy. Vedle písemných testů lze žáky zkoušet hromadným rozhovorem. Za pokrokovou se považoval snahu o kontrolu práce samotným žákem.“

Dle S. Vrány k individuální práci nestačí poskytnout odpovídající podmínky, ale je nutné práci žáka také kontrolovat a to v několika fázích. Při práci samotné, kdy učitel dohlíží na průběh práce a pomáhá žákovi odstranit vzniklé příčiny nesnází. Učitel vedl žáka k rozboru stanoveného úkolu, stanovení pracovního postupu a byl žákovi poradcem a také koriguje způsob tvoření pracovních návyků. Ke kontrolnímu procesu patří také kontrola pracovního postupu. Učitel vede a dohlíží na systematičnost práce, plánování činnosti a jejímu průběhu a dokončení.

4.4 Další články vztahující se k pokusnému školství ve Zlíně

K dalším článkům, které vydával Stanislav Vrána týkající se práce na pokusných měšťanských školách, patří zprávy o programu ze společného shromáždění pokusných škol ve Zlíně, ankety, drobné zprávy ke kritice k propagovaným metodám, či názory a pohled významných osobností na činnosti probíhající na této škole. Stanislav Vrána přispíval i do pedagogické poradny.

4.4.1 Článek „Ukázky programů společných shromáždění pokusných škol ve Zlíně“

V článku „Ukázky programů společných shromáždění pokusných škol ve Zlíně“ z roku 1931 – 1932 popisuje autor činnosti žáků, které si připravili na různé akce např. Sto let

železnice, Oslavy 28. října, Deset let dorostu čsl. Červeného kříže, apod. Na tyto akce se žáci pečlivě chystali, kreslili si plakáty a sháněli si potřebné kroje. Každá třída si samostatně připravila dle svých schopností a záliby vystoupení za vedení svých třídních učitelů.

Žáci za pomoci atraktivity a iniciativy rozvíjeli své schopnosti a dovednosti. Díky uskutečňování těchto programů mohli ukázat svou zručnost, ke které jsou vedeni na pokusných školách.

Ukázka z článku:

„Oslava 28. října (žáci různých tříd)

1. Zahájení: Ředitel
2. J. B. Foerster: *Trikolora*. Čtyřhlasý sbor. Pěvecký klub.
3. Proslov: M. Gajzlerová, IV. tř.
4. E. Jindřich: *Trio ze Smetanových oper*. Hrají učitelé.
5. P. Viklan: *Naše republika*, M. Mizerová, I. A.
6. B. Smetana: *Jak možno věřit*. Zpívá V. Konvička.
7. Kubička: *Barvy praporu*. Žákyně I. A.
8. Neužil: *Náš tatíček*. Žáci I. A.
9. B. Smetana: *Kdybych věděl*. Zpívá V. Konvička.
10. M. Rutte: *Za sto let*. Žákyně II. A.
11. J. Kříčka: *Pochod mládeže*. Pěvecký klub.
12. *Národní hymny*.“ (Ukázky programů společných shromáždění pokusných škol ve Zlíně, 1931 – 1932)

4.4.2 Článek „Úlehla a školská reforma“

Tento článek S. Vrána vydal spolu s V. Konvičkou v roce 1931 – 1932 za příležitosti životního jubilea Josefa Úlehly, ve kterém popisují jeho pohled a návrh na školskou reformu.

Josef Úlehla byl považován za jednoho z největších vůdců českého učitelstva, který trval na vybudování volného školství. Jeho návrh na školskou reformu je rozsáhlý, kdy pro školství znamenal přeměnu po stránce organizační i po stránce vnitřní práce. Po srovnání s programem jednotných škol diferencované československé školy byl mnohem pronikavější a důslednější. Ovšem jeho návrhy na reformní školství nepronikly, až teprve v letech 1928 – 1929 se dostalo škole nového plánu pro reformu od Václava Příhody. Práce Příhody měla větší možnost uskutečnění, než tomu bylo v roce 1918, kdy školské úřady

podlehlý vlivům reformních myšlenek mezi učitelstvem a školských reformem v cizině. V úryvku článku jsou zachyceny Příhodovi základní myšlenky reformního snažení: „*Vedoucí ideou školské reformy jest idea pokroku. Základní idea organizační jest pracovní škola. Základní ideou výchovnou jest společenská škola. Politickou ideou školské reformy jest skutečná demokracie.*“ Tyto základní principy školské reformy jsou i v návrhu Úlehly.

Z článků vyplývá, že se snažili sjednotit školy, ve kterých by byl jednotný program a učebné metody. V první řadě se jednalo o umožnění vzdělání všem dětem, ať už šlo o kteroukoliv sociální třídu obyvatelstva. V dřívější škole se žáci přijímali a rozdělovali dle společenského postavení, tomu se ovšem zavedením školské reformy má zamezit a nabídnout všem rovnoprávnost. Škola se dle Úlehly má přizpůsobit potřebám žáka a podle toho i stanovit volitelné předměty. Výuka má vést k samoučení, zájmem žáka se učit novým věcem řešit úkoly a především cvičit vůli a vytrvalost, k čemuž se přiklání i S. Vrána.

Článek „Úlehla a školská reforma“ S. Vrána uzavírá shrnutím reformního snažení porovnáním těchto principů následovně: „*Ze srovnání hlavních principů reformního návrhu Úlehlova a plánu Příhodova jest zřejmo, že kořeny nynějšího reformního snažení vyrůstají také silně z domácí půdy. Úlehla dochází ke své koncepci školské reformy z denní školské praxe českého učitele a ověřuje si ji obsáhlým studiem světové literatury. Příhoda pak vedle něho formuluje a zdůvodňuje základní ideje školské reformy především vědeckou aplikací výtěžků nové pedagogiky a věd pomocných.*“

4.4.3 Článek „Anketa o Vlastivědě“

Článek vznikl na úkor panujících neshod ohledně osnov tohoto předmětu, proto S. Vrána spolu s V. Konvičkou provedli v roce 1932 – 1933 „anketu o Vlastivědě“. Výstupy autoři popisují v článku publikovaném v časopise Tvořivá škola.

I přesto, že na pokusných školách je ve výuce z předmětu vlastivěda využíváno teoretických a praktických metod, vzniká nejasnost. I učitelé měšťanských škol měli dojem, že žáci, kteří nastupovali do škol, neměli znalost základních pojmů, na kterých by se mohlo vyučovat praxi. Z tohoto důvodu se redakce časopisu Tvořivá škola obrátila na pracovníky pokusných škol, aby byl sdělen jejich názor na výuku vlastivědy. Učitelům byly pokládány otázky, ze kterých vyplynulo, že tento předmět je prvním všeobecným přehledem a základem znalostí pro další předměty, jako je dějepis, zeměpis a další. Ve shrnutí o tomto předmětu je především kritika na nevyhovující osnovy, které by se měly

více zabývat učením o skutečných událostech domova, tzn. o jevech plynoucích z přírodního i společenského prostředí žáka. Učební látka by měla být zaměřena konkrétně a ne pouze na vše obecných znalostech, které nevedou k praxi.

4.4.4 Článek „Názory Tomáše Bati o výchově“

Stanislav Vrána vydával i články, ve kterých popisoval názory významných osobností, které zasahovaly do pokusného školství. Jedním z článků jsou „názory Tomáše Bati o výchově“ z roku 1932 – 1933.

Článek pojednává o zavedení praktických příkladů do vyučování. Právě Tomáš Baťa byl toho názoru, že fakta života a přírodní zákony, které ovládají tento život, jsou základem a východiskem všeho myšlení a práce. O školství se velmi zajímal, protože v pokusných zlínských školách se vychovávali budoucí zaměstnanci pro jeho průmysl. Kladl neustále důraz na životnost a konkrétnost vyučování. Podkladem práce ve škole mělo být prostředí, ve kterém se žák nachází, co vidí, slyší, prožívá a tímto žáka motivovat pro další vzdělání a práci po vyučení. Ovšem i Baťa byl kritizován a byl mu vytýkán utilitarismus, protože si skutečně představoval, že vše čemu se učíme, má mít nějaký cíl a má něčemu sloužit. Baťa se stavěl k tomu, aby se nevyučovalo neužitečné látce, protože nepřispívala k nabývání užitečných vědomostí. Učitel měl mít vždy jasně uspořádaný přehled poznatků, kterými chce žáků naučit a využil praktických příkladů k vyučovací látce. Cílem vyučování nemá být hromadění poznatků, ale samostatné myšlení. Nejlepší metodou je skutečná práce, aby se rozvíjela osobnost každého žáka pro budoucí život.

Stanislav Vrána ve svém článku píše: *„Baťův názor na školy byl činorodý. Z jeho podnětu a jeho přispěním se ve Zlíně budovaly a budují školy plné slunce a vzduchu. A v těchto školách usilují učitelé o výchovu člověka myslivého, iniciativního, který by jednou jako svobodný občan využil svých schopností, vědomostí a dovedností nejen k zabezpečení vlastního života, ale i k prospěchu druhých.“*

4.4.5 Článek „T. G. Masaryk a výchova“

T. G. Masaryk je pro naše dějiny významnou osobností. Byl velký filosof, vynikající politik, osvoboditel našeho státu a prvním prezidentem, ale v neposlední řadě byl pedagogem. V článku, který publikoval autor v roce 1937 – 1938, píše: *„Mnohá místa jeho spisů a mnohé jeho projevy jako presidenta dotýkají se školy a výchovy a tvoří takřka ucelenou soustavu školské organizace, výchovy a vyučování. Můžeme říci, že Masarykovy názory a myšlenky o školství, výchově a vyučování jsou úplným programem školské*

reformy, o kterou již od převratu usiluje pokrokové učitelstvo našeho státu.“ Masaryk se opět opírá o stejné názory, jako tomu bylo doposud u ostatních představitelů. Člověk má být vychováván k tomu, aby byl schopen řešit úkoly, kterým bude v dospělosti vystaven. Přeměnami společnosti je i škola nucena k reformním změnám, kdy se škola má přizpůsobit životu.

4.4.6 Článek „Pohled do americké školy“

Dalším článkem, který S. Vrána publikoval pro veřejnost, je nastínění práce v amerických školách, kde působil nějaký čas. Popisuje a srovnává výuku na amerických a pokusných zlínských školách. Je známo, že autor do pokusných škol zavedl některé metody, které převzal na praxi na těchto školách. Článek byl vydán v roce 1934 – 1935 a zachycuje poznatky v konkrétnosti učení, učení se prací, tvořivou prací, diferenciací, využíváním vědomostí, samoučením a hromadným vyučováním.

4.4.7 Drobné články a zprávy

Stanislav Vrána se neustále zabýval vývojem žáka do praktického života a rozvoje jeho samotného myšlení. Zabýval se globální metodou, kterou využíval například u čtení, kde popisuje, že se nejedná pouze o umění se naučit písmenkům, ze kterých se skládají slova. V tomto procesu především hrají důležitou roli i mnohé jiné složky, jako jsou celkový tvar slova vzhledem k tvořícím písmenkům, délka slova, ale i smysl čteného (zachycuje zvuky). I k této metodě se opět vyskytla kritika. Tuto problematiku spolu s dalšími vyučovacími metodami autor řešil v jednotlivých článcích, jak už bylo již řečeno v předchozích článcích.

4.5 Východiska reformního hnutí

Celá myšlenka reformního hnutí byla motivována stavem školní praxe. Z čehož vyplývala samostatnost a vzdělání žáka do praktického života. Nejedna nábor se k tomuto učení klonil. Představitelem, který s touto myšlenkou přišel a zavedl ji do českého školství, byl Václav Příhoda. Ovšem je nutné podotknout, že první zmínky se již objevily dříve, kdy se Josef Úlehla snažil nový způsob výuky a jednotnost zavést do zlínských škol, ale bohužel se mu to nepodařilo, až za 10 let od jeho práce s podobnými myšlenkami vystoupil V. Příhoda. Za V. Příhodou stál především S. Vrána, který se pokračoval v reformním hnutí. Z jeho článků jednoznačně vyplývá, že největší důraz se kladl na samotného žáka, jemu se

podřizovala výuka, aby ho bavila a on se naučil novým poznatkům snadněji a pouze těm důležitým částem, které využije i v běžném praktickém životě.

Je třeba se i pozastavit u učebních osnov, které se již v té době dotýkali a podobali dnešním ŠVP. Učebné osnovy se upravovaly dle potřeby žáka, což vedlo k rozvoji jeho myšlení a zručnosti v čem vynikal nejvíce. Hlavním důvodem zavedení reformy byla i jednotnost škol a především možnost umožnit vzdělání všem dětem. Dříve se ve školách žáci dělili podle společenských a sociálních vrstev a dětem z nižší společnosti bylo vzdělání odepíráno. Po zavedení pokusných škol se otevřela brána všem, a především se dostalo žákům řádného vzdělání, kdy největší finanční, ale i všeobecnou podporu vkládal do těchto škol Tomáš Baťa. Viděl v ní budoucnost pro svůj průmysl, kde mohli své vědomosti a dovednosti žáci zúročit. Žáci měli možnost se rozvíjet i prostřednictvím dopisování si s ostatními školami v naší republice, ale i ze zahraničí, a tak navazovat kontakty.

Do škol se zavedly různé učebné metody a osnovy, které byly neustále kritizovány. Hlavním předmětem kritiky se stal především „nedemokratický školský systém“, který stál proti demokratickým principům československého státu. Kritizována byla nepružnost a nepropustnost školského systému. Součástí školského programu sociální demokracie, pro kterou Václav Příhoda spolu s ostatními spřízněnci (tedy i se Stanislavem Vránou, který pokračoval v jeho reformním hnutí) svou reformní koncepci tvořil, je rovnost přístupu dětí ke vzdělání, politický požadavek prosazovaný socialisticky orientovanými stranami. Rovnost šancí mohla nejlépe dle Příhody zabezpečit jednotná škola, pojatá jako škola pro všechny děti, jak už bylo popsáno výše. Tuto myšlenku jednotné školy přinesl do českého školství, zejména po zkušenostech z amerického školského systému. Racionalizace se stala hlavním směrem jeho školské reformy z toho důvodu, že jej Amerika zaujala i oblastí práce, způsobem života, podnikavostí, energičností a úsilím o efektivnost. S. Vrána byl také jedním z těch, co se mohli seznámit s americkým školním systémem, proto viděl v reformním hnutí v českém školství příležitost pro jeho rozvoj. Hlavním cílem Příhody a jeho příznivců bylo tedy školství zracionalizovat a to nejen po stránce vnější, ale i vnitřní z hlediska organizace a pojetí výchovně vzdělávací práce. Především postupovat co nejlépe, nejrychleji a s co nejnižším vynaložením sil.

Psychologie byla brána jako východisko pojetí školní práce, protože se kladl důraz na žáka a jak jej poznat, pro další plnění zadaných úkolů. Proto rozvoj psychologie byl předpokladem a důsledkem reformní pedagogiky. Nejednalo se o obecnou psychologii, ale

o vědu o individuálním lidském chování, kdy se stala východiskem nové školy. Toho se ovšem držel Stanislav Vrána, který vedl jednu z pokusných zlínských škol.

Školská reforma 30. let měla určitá pedagogická východiska, pomocí kterých reformní koncepce navázala na reformní pedagogiku. V čele reformních úvah byl tedy žák. Pokusné školy usilovaly o přesné, objektivní poznání žákovy osobnosti, než tomu bylo v dřívějších školách. Vzhledem k tomu, že ve sledované době byl už k dispozici metodologický aparát rozvíjejících se věd o člověku, jako je psychologie, mohla si škola klást tento cíl. Byla odmítána koncepce volné školy, ale spíše se představitelé přikláněli ke koncepci pracovní neboli ke škole produkční. Z pracovního charakteru školy vyplynulo zavedení metod – metody problémová, projektová a metoda samoučení.

Závěr

Bakalářská práce pojednává o pedagogické koncepci Stanislava Vrány v letech 1928 – 1939. Stanislav Vrána působil na měšťanské škole ve Zlíně, kde zavedl nové vyučovací metody. Cílem bakalářské práce bylo provedení studie o pokusném reformním měšťanském školství ve Zlíně v období let 1928 – 1939 a přispění Stanislava Vrány k práci na těchto pokusných školách. Dále zpracování archivních dokumentů, dostupné literatury a časopiseckých článků vztahujících se k pokusnému reformnímu školství ve Zlíně v uvedeném období a zhodnocení vykonané práce a způsobu výuky na těchto školách.

Vznik pokusných reformních škol ve Zlíně v třicátých letech minulého století byl na základě rozvíjející myšlenky Příhodova školského hnutí. Smyslem společné reformy byla realizace nových didaktických zásad. Díky usilovné práci vynikajících pedagogů bylo úkolem vychovat slušného, pracovitého a po všech stránkách rozvitého člověka, připraveného pro život.

Při zpracování praktické části práce byla pozornost zaměřena na zavedení učebních metod a učebních osnov v pokusných měšťanských školách ve Zlíně. Stanislav Vrána vydal v té době několik článků pro časopis Tvořivá škola, které se týkaly obecných zpráv, ale také popisovaly zprávy veřejnosti o jednotlivých zavedených metodách a především nových učebních osnovách v pokusné škole. Články byly vybrány dle kroků, které obsahovaly nový pracovní postup a nejvíce se přibližovaly k pracovní činnosti na měšťanských školách. Jedná se tedy o články zaměřené na individuální vyučování, mechanizaci ve vyučování a projektové vyučování. Z jednotlivých článků jsou vybrány a popsány úseky, které vystihují problematiku učebních metod a osnov a popsán pohled na tuto část.

Stanislav Vrána přináší do pokusných škol nový pohled v zavedení učebních metod, který získal na studiích v Americe. Ve spolupráci s Tomášem Baťou se pokusily tyto metody rozvíjet ve zlínských školách. Oba kladli velký důraz na přípravu do praktického života. Aby žák rozvíjel své schopnosti a dovednosti, byly jednotlivým žákům udělovány příklady na řešení situací v běžném životě.

Chápal, že je nutné děti vzdělávat základními znalostmi, ale přesto měl výhrady k učebním postupům. Učení vnímal, jako složitý proces, kdy je důležité žákům předložit v takové formě učivo, aby bylo pro žáky zajímavé a žáci v získání znalostí byli úspěšní. Ve své práci navázal na práci Josefa Úlehly a Václava Příhody. Snažil se pokračovat v jejich stopách a jeho snahou bylo uvést nové výukové metody do praxe – učebního procesu. Jako

zásadní krok viděl přepracování osnov. V osnovách učitelé uspořádali učivo tak, aby bylo přijatelné pro žáky jednotlivých škol a v rámci pokusných škol ověřovali, zda je úprava osnov přijatelná. Tato situace byla pro S. Vránu a jeho kolegy výchozí při reformě, neboť rozbořením upravených osnov se zjistilo, že nepřiměřené množství učiva přetěžuje žáky, jejich práce je spíše povrchní a výsledky neodpovídají požadavkům a očekáváním.

Pro Stanislava Vránu je přesycenost osnov nepřijatelná. Dospěl k závěru, kdy považoval za nutné osnovy na základě restrikce učiva upravit. Analyzoval náplň osnov, časovou dotaci a také přihlédl ke schopnostem průměrného žáka. Žáka – jedince bral jako jedinečnou osobnost, jejímž úkolem je ve škole získat veškeré dostupné znalosti a vědomosti, které by potom uplatnil v běžném životě. Tyto znalosti by dle něj žáci měli získat právě ve vzdělávacím procesu na základě teoretických, ale především praktických znalostí a dovedností, které jim umožňovalo studium na pokusných školách. Učebné osnovy často zůstávaly jen u probírané teoretické látky. K tomu, aby žák dokázal uplatnit probíranou látku v budoucím životě a přijal nenásilně učivo, musel pedagog sám vyhledávat ve své výuce pro učení přirozené situace, které dokázal ve vzdělání předat žákům. Osnovy se tedy upravovaly i dle potřeby žáka, což vedlo k rozvoji jeho myšlení a zručnosti v čem vynikal nejvíce.

Osnovy byly přepracovány směrem k individuálnímu přístupu k žákovi, ke konkrétní náplni učiva dané školy. Do výuky vnesl ducha tvořivosti a podnikavosti. Hlavním cílem při zpracování nových případně úpravě stávajících osnov bylo uspořádat množství a vhodnost učiva, tak aby zahrnovalo takový rozsah učiva odpovídajícího přípravě žáka pro profesní i běžný, skutečný život. Dbal na to, aby se z určité učební látky vybíraly konkrétní znalosti a zbytečné učivo, které žáci nevyužijí pro praktický život, se vynechávalo a neprobíralo. Chtěl, aby byl žák dostatečně připraven a především kladl důraz na rozvoj jeho vlastního potenciálu. Vyučování by mělo žáka podněcovat k přemýšlení. Vlastní potenciál měl každý žák odlišný, proto byla potřeba se zaměřit na individuální přístup k žákovi. Tento přístup považoval S. Vrána za podstatný ve vzdělání žáků. Při hromadné výuce může docházet k tomu, že probíraná látka nebude zcela pochopena všemi žáky. Proto učitel vedl každého žáka ve vyučování k přemýšlení, snažil se je naučit rozumět např. hospodářským otázkám a uváděl jim na konkrétních příkladech simulaci různých situací, které mohou nastat při řešení pracovního úkolu. K tomu, aby byly splněny podmínky, bylo nutné změnit tedy metodiku výuky. Důležitou změnou pro S. Vránu byl

odklon od mechanického pamatování teoretických informací. Větší důraz klade na konkrétní znalosti a zkušenosti, které mohou děti uplatnit v běžném životě.

Po psychologické stránce žáka, byla dle mého názoru, tato varianta přijatelnější, než tomu bylo v dřívějších školách.

S. Vrána považoval za ideální, kdyby si žáci při učení zaznamenávali věc slovem, náčrtem, diagramem. Ovšem popisné a statické vyložení látky bez uvedení podnětů k zamyšlení, je pouhým odseděním si hodiny a napsání zápisu do sešitu. Proto je třeba žáky aktivně zapojit do řešených úkolů, ve kterých využijí své přirozenosti a budou řešit vlastním úsudkem. Žák na základě vlastních zkušeností získává správné pracovní návyky a dokáže řešit situace vyplývající z práce při plnění úkolu. Žák se vlastně učí řešit problém a reagovat na danou situaci. I v dnešní době je pro mládež důležitá živost výuky a dynamičnost.

Důležitým momentem v reformním hnutí byla podle Vrány práce učitelů. Učitelé řešili otázku, jak žákům ulehčit přísun velkého množství učiva, aniž by museli psát dlouhé zápisky. Proto zvažovali, zda vydají učebnice vhodné pro výuku, i přesto, že by nesplňovaly stanovené nové osnovy. Učitelé se tak snažili danou vyučovací hodinu rozdělit na určité celky, ve kterých dbali na zvládnutí všeho, co si učitel pro žáky připravil z hlediska teorie a ukázky praktických příkladů k danému probíranému učivu.

Jeho cílem bylo vychovat žáky tak, aby ve svém životě dokázali myslet a aby se uměli postavit určitým životním a pracovním situacím. Dalším záměrem bylo umožnit vzdělání všem dětem, ať už šlo o kteroukoliv sociální třídu obyvatelstva. V dřívější škole se žáci přijímali a rozdělovali dle společenského postavení, tomu se ovšem zavedením školské reformy má zamezit a nabídnout všem rovnoprávnost.

Podkladem práce ve škole mělo být prostředí, ve kterém se žák nachází, co vidí, slyší, prožívá a tímto tak žáka motivovat pro další vzdělání a práci po vyučení.

Stanislav Vrána se neustále zabýval vývojem žáka do praktického života a rozvoje jeho samotného myšlení. Přirozený vývoj dítěte, bez přehnaných tlaků okolí a světa, je základní podmínkou pro zdravý rozvoj osobnosti. Omezené vedení dětí a omezování jejich svobody bere odvahu a má za následek strach před odpovědností.

Určitá pedagogická volnost, která je zaváděna, uvolňuje přirozené síly dítěte a tak usměrňuje žákův poměr k zadávaným úkolům. Žák se poté staví k práci a oceňuje ji zcela jinak, než když je pod nátlakem nejasných a vysilujících úkolů.

Psychologie byla brána jako východisko pojetí školní práce, protože se kladl důraz na žáka a jak jej poznat, pro další plnění zadaných úkolů. Proto rozvoj psychologie byl předpokladem a důsledkem reformní pedagogiky. Nejednalo se o obecnou psychologii, ale o vědu o individuálním lidském chování.

Lze posoudit, že v každém článku, který S. Vrána vydává je hlavním tématem „žák“ a zvláště to, jak jej připravit pro praktický život. K tomuto vedlo reformní hnutí, které mělo přeměnit dřívější školu na školu produkční a zábavnou, aby se škola nestala trestem pro děti, ale aby do školy chodili s nadšením, že se naučí novým věcem.

Stanislav Vrána věřil, že způsob výuky na pokusných měšťanských školách bude pro školský systém v dalších letech velmi důležitý. Předpokládal, že budoucí a stávající pedagogové budou čerpat z jejich poznatků pro inspiraci v jejich práci. Práce na pokusných školách byla vědecky podložena výzkumnou činností pedagogů působících na těchto školách. Způsob tehdejší výuky a zavedení školského systému do škol jsou předcházející dnešnímu ŠVP.

Celá myšlenka reformního hnutí byla motivována stavem školní praxe. Z čehož vyplývala samostatnost a vzdělanost žáka pro praktický život. Tyto myšlenky pokusných škol mohou sloužit jako stálý odkaz současné české škole.

Ovšem je třeba i opomenout kritiku, která se týkala převážně filozofických a psychologických základů reformy, školské organizace, psychologie žáka, učebních osnov, nových metod, atd. S touto kritikou se pojily odezvy spíše ze strany pedagogických a odborných pracovníků, jejichž věkou část tvořili i učitelé pokusných škol. Odborná pedagogická veřejnost kritizovala pokusné reformní školství v mnoha aspektech, především se to týkalo kritiky vyučování, osnov a metod.

„Škola je dílna lidskosti, kdež lidí mladí a suroví bývají ku přijetí plných pravých obrysů vzdělání, aby nezůstali pařezy, nýbrž stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.“ (J. Á. Komenský)

Seznam použité literatury

- 1) CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. 1. vydání. Praha: Miroslav Cipro, 2000. ISBN 80-238-6334-7.
- 2) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- 3) HLAVATÝ, J. *Didaktická technika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 2002. ISBN 80-7080-479-3.
- 4) JAMRYCHOVÁ, L. *Reformy školství od prvních písemných záznamů pro Zlínské pokusnictví*. [online]. 2011 [cit. 2011-11-14]. Dostupné z: <http://media0.mypage.cz/files/media0:4d6cd72c2452f.pdf.upl/Reformy%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20od%20prvn%C3%ADch%20p%C3%ADsemn%C3%BDch%20zm%C3%ADnek%20po%20zl%C3%ADnsk%C3%A9%20pokusnictv%C3%AD.pdf>.
- 5) JŮVA, V. JUN. A SEN. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: PAIDO, 2003. ISBN 80-7315-062-X.
- 6) KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- 7) KOHOUTEK, C., VRÁNA, S. *Omezení učiva a podstata učebního postupu*. Zlín: Knihárna Potměšil ve Zlíně, 1939. 15 s. Bez ISBN.
- 8) KOZLÍK, J. *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929–1939*. 1.vyd. Přerov: Strojil, s.r.o., 1996. Bez ISBN.
- 9) Kolektiv učitelů. *Tvořivá škola*. 1928 – 1938. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 10) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1929 – 1930*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 11) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1930 – 1931*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 12) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1931 – 1932*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 13) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1932 – 1933*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.

- 14) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1933 – 1934*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 15) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1934 – 1935*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 16) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1935 – 1936*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 17) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1936 – 1937*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 18) Kolektiv učitelů. *Pokusná škola měšťanská ve Zlíně 1937 – 1938*. Zlín: Vydala škola vlastním nákladem. Bez ISBN.
- 19) Kolektiv učitelů. *Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně 1929 – 1939*. Zlín: Pokusné školy. Bez ISBN.
- 20) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 21) PŘÍHODA, V. *Pedagogický vývoj Stanislava Vrány*. Zlín: E. Potměšil, 1938. Bez ISBN.
- 22) SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Praha: SPN, 1983. ISBN 14-411-83.
- 23) ÚLEHLA, J. *Jeho myšlenky a snahy o novou školu*. Brno: Svědomí československých dějin, 1922. Bez ISBN.
- 24) VALENTA, J., RÝDL, K., VÁŇOVÁ, R. *Výchova a vzdělávání v českých dějinách*. Díl 4, sv. 1, Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem: (obecné školství 1848-1939). (střední školství a učitelské vzdělávání 1914-1939). 1. vydání. Praha: Karolinum, 1992. 311 s. ISBN 80-7066-607-2.
- 25) VRÁNA, S. *Učebné metody*. 3. dopl. vydání. Brno: Ústřední spolek jihomoravských učitelů, 1938, 254 s. Bez ISBN.
- 26) VRÁNA, S. *Učebné metody*. Brno: Pedagogická práce, 1934. Bez ISBN.
- 27) VRÁNA, S. *Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let*. Brno: Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1936. 44 s. Bez ISBN.

- 28) VRÁNA, S. *Základy nové školy: výsledky práce českých pokusných škol*. 1. Vydání. Brno: Ústřední učitelství nakladatelství a knihkupectví, 1946. 597 s. Bez ISBN.
- 29) VRÁNA, S. *Úkoly nové československé školy*. Brno: Vydavatelský odbor Ústředního spolku učitel. na Moravě a ve Slezsku, 1922. 47 s. Bez ISBN.
- 30) VRÁNA, S. *Školské reformy a malý školský zákon*. Praha: vl. n., 1922, 20 s. Bez ISBN.
- 31) VRÁNA, S. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936. 226 s. Bez ISBN.
- 32) VRÁNA, S. *Rozvoj obecných a měšťanských škol ve Zlíně*. Zlín: Tisk, 1939. 80-86 s. Bez ISBN.
- 33) VRÁNA, S., aj., 1931 – 1932. Úlehla a školská reforma. *Tvořivá škola, roč. VII.*, s. 145 – 147. Bez ISSN.
- 34) VRÁNA, S., 1931 – 1932. Ukázky programů společných shromáždění pokusné školy ve Zlíně. *Tvořivá škola, roč. VII*, s. 41 – 43. Bez ISSN.
- 35) VRÁNA, S., 1931 – 1932. Mechanizace ve vyučování a výchově. *Tvořivá škola, roč. VII*, s. 99 - 100. Bez ISSN.
- 36) VRÁNA, S., 1932 – 1933. Názory Tomáše Bati o výchově. *Tvořivá škola, roč. VIII*, s. 20 - 21. Bez ISSN.
- 37) VRÁNA, S., 1933 – 1934. Kontrola žákovské práce. *Tvořivá škola, roč. IX.*, s. 169 - 170. Bez ISSN.
- 38) VRÁNA, S., 1934 – 1935. Pohled do americké školy. *Tvořivá škola, roč. X.*, s. 113 - 117. Bez ISSN.
- 39) VRÁNA, S., 1936 – 1937. Hledisko celistvosti v učebním procesu. *Tvořivá škola, roč. XII.*, s. 25 - 29. Bez ISSN.
- 40) VRÁNA, S., 1936 – 1937. Problémy učebné látky. Restrikce. *Tvořivá škola, roč. XII.*, s. 181 - 184. Bez ISSN.
- 41) VRÁNA, S., aj., 1937 – 1938. Podrobné učebné osnovy školního okresu zlínského. *Tvořivá škola, roč. XIII.*, s. 15 - 21. Bez ISSN.
- 42) VRÁNA, S., 1937 – 1938. T. G. Masaryk a výchova. *Tvořivá škola, roč. XIII.*, s. 31 - 35. Bez ISSN.

- 43) VRÁNA, S., 1937 – 1938. Metoda dějepisného vyučování. *Tvořivá škola, roč. XIII.*, s. 111. Bez ISSN.
- 44) VRÁNA, S., 1938 – 1939. Duch činnosti a podnikavosti. *Tvořivá škola, roč. XIV.*, s. 61 - 64. Bez ISSN.
- 45) VRÁNA, S., 1938 – 1939. A přece výchova k podnikatelství. *Tvořivá škola, roč. XIV.*, s. 102. Bez ISSN.
- 46) VRÁNA, S., 1938 – 1939. Náš úkol. *Tvořivá škola, roč. XIV.*, s. 149 - 150. Bez ISSN.

Seznam použitých zkratek

apod.	a podobně
č.	číslo
obr.	obrázek
PUO	Program učebních osnov
s.	strana
ŠVP	Školní vzdělávací programy
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný

Seznam obrázků

Obr. 1: Osobnost českého školství Stanislav Vrána	13
Obr. 2: Znázornění podání učiva	24
Obr. 3: Rozbor učiva	25
Obr. 4: Shrnutí učiva, tvorba přehledu nebo poučky	26
Obr. 5: Opakování částí učiva	26
Obr. 6: Redukce učiva I.	28
Obr. 7: Redukce učiva II.	28
Obr. 8: Diagram hromadného učení	36
Obr. 9: Diagram smíšeného učení	37
Obr. 10: Diagram individuálního učení	37
Obr. 11: „Na dvoře“ – ukázka učiva z předmětu Přírodopis	38

Seznam příloh

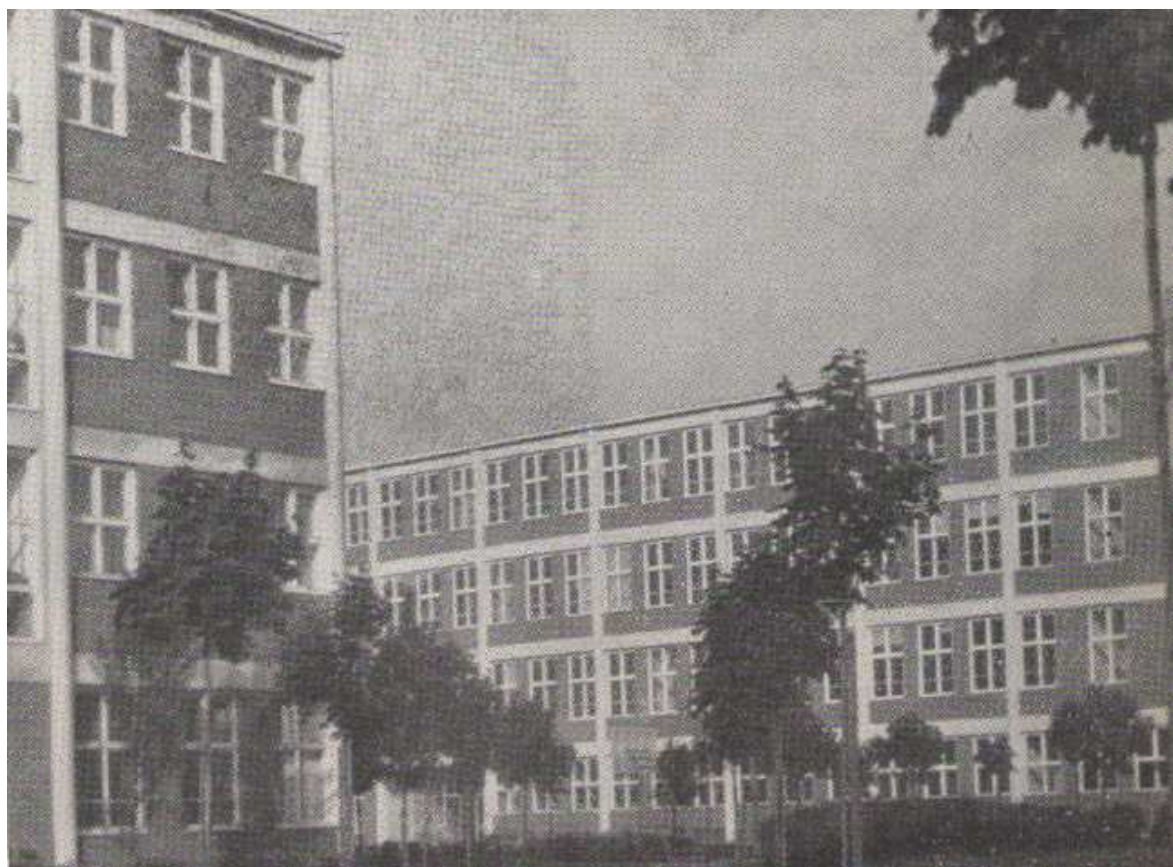
Příloha 1: Masarykovy pokusné školy měšťanské ve Zlíně	64
Příloha 2: Budova Komenského měšťanské školy na Zálešné	65
Příloha 3: Diagram vzrůstu obecných a měšťanských škol ve Zlíně od roku 1923 – 1939	66
Příloha 4: Ukázka z výuky vlastivědy – žáci pokusné obecné školy Masarykovy ve Zlíně	67
Příloha 5: Stupně výchovy, vedoucí k podnikavosti, podnikatelství a živitelství	68
Příloha 6: Počet žáků pokusných škol v letech 1929 – 1939	69
Příloha 7: Fotografie učitelů a souhrnná tabulka s počtem učitelů měšťanských reformních škol ve Zlíně v letech 1929 - 1939	70

Přílohy

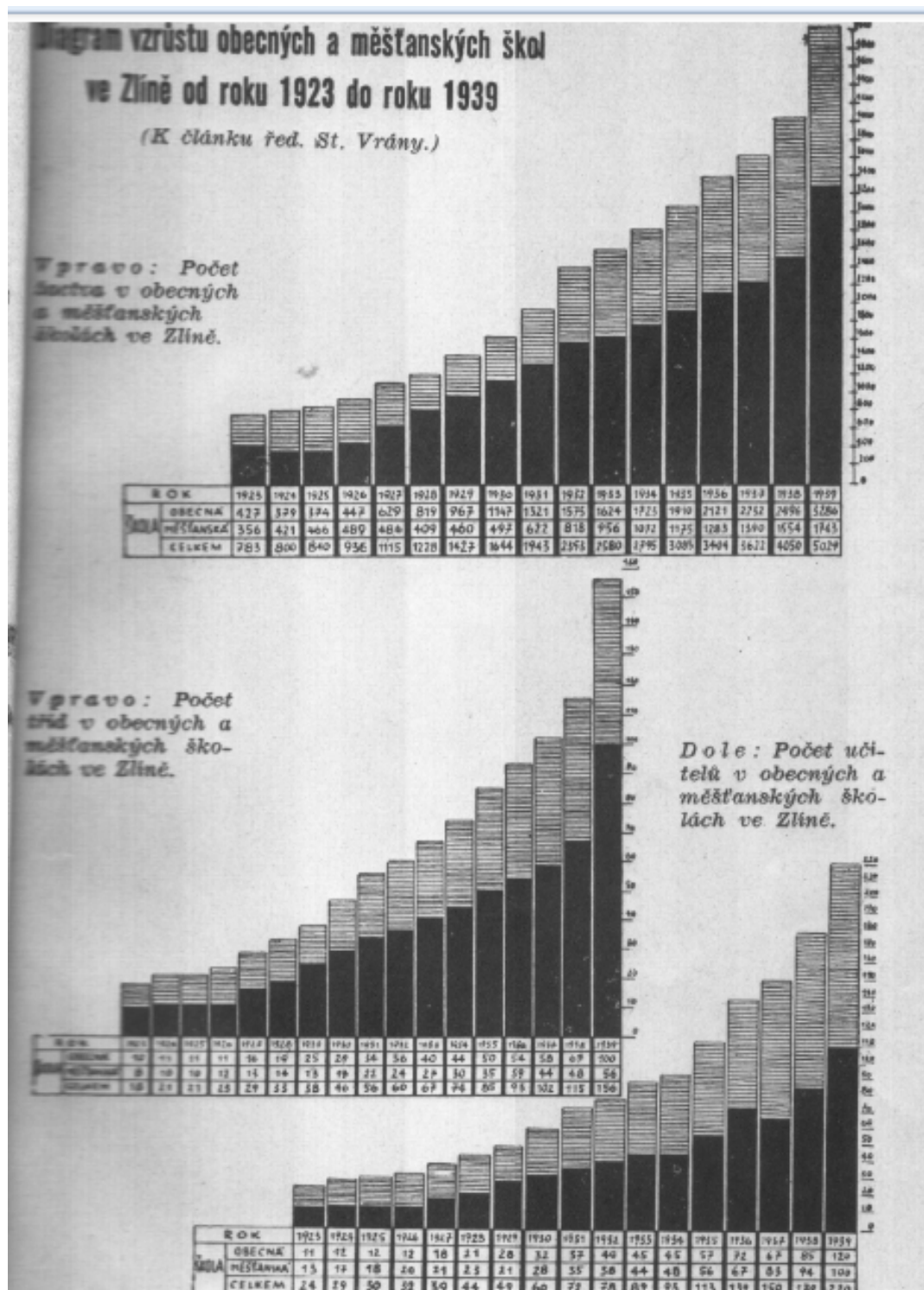
Příloha 1: Masarykovy pokusné školy měšťanské ve Zlíně



Příloha 2: Budova Komenského měšťanské školy na Zálešné



Příloha 3: Diagram vzrůstu obecných a měšťanských škol ve Zlíně od roku 1923 – 1939



Příloha 4: Ukázka z výuky vlastivědy – žáci pokusné obecné školy Masarykovy ve Zlíně



Příloha 5: Stupně výchovy, vedoucí k podnikavosti, podnikatelství a živitelství

společenská funkce živitelství.
zaměstnanec. Vůdcovství. Mravní hodnota. Služba.
který by živil nejen podnikatele, ale i jiné

Živitelství. Schopnost, vůle a vytrvalost vybudovat podnik,
organizaci provádějí. Nebát se rizika.
Podnikatel: osoba nebo více osob, které onu
nebo půdy, založená k výrobě statků.
Podnik: organizační jednotka pracovních sil, kapitálu
Důležitá vlastnost: vůdcovství.
na vlastní odpovědnost — pro obživu vlastní i jiných.

Podnikatelství. Organizování práce, kapitálu, půdy — k výrobě statků,
soutěžení, soupeření, riziko.
Motivy podnikavosti: prospěch osobní i cizí, ctižádost,
objevuje se i riziko.
Při podnikavosti je také třeba odpovědnosti, vytrvalosti, pevnosti,
Stará škola byla pasivní, stačilo ad 1.).
2. snaha a vůle provést to.
(tu se uplatní rozum, inteligence),

Podnikavost. 1. Schopnost poznat a pochopit situaci, co by mohlo nebo mělo být
než pouhá smyslová zkušenost.
Důležitější zde je vnitřní síla obrazivosti a vnitřní zkušenost
vytvářeti něco nového.
pomocí obrazivosti

Tvořivost. Schopnost z představ (= smyslová zkušenost)
pudová potřeba činnosti.
přirozená touha po poznání,
spontánní samočinnost,

Aktivita. Schopnost samostatné činnosti,

Ctěte odspodu nahoru!

Příloha 6: Počet žáků pokusných škol v letech 1929 – 1939

Školní rok	Škola	Počet tříd					Počet žáků na začátku školního roku					Ve školním roce			Stav koncem školního roku
		I.	II.	III.	IV.	celkem	domácích		cizích		celkem	přibýlo	ubylo	přiora- děno	
							chlapičů	děvočat	chlapičů	děvočat					
1929/30	Masarykova pokusná měšťanská	4	2	2	1	9	158	84	32	30	304	29	9	9	324
1930/31		6	4	2	2	14	157	105	113	39	444	5	18	15	431
1931/32		8	6	4	2	20	212	203	159	104	678	41	21	18	698
1932/33		8	9	5	2	24	280	271	176	91	818	25	19	26	824
1933/34		10	8	7	2	27	412	357	121	66	956	34	34	12	956
1934/35		9	9	6	2	26	422	382	113	55	972	27	31	30	968
1935/36		9	9	8	2	28	406	370	165	70	1011	30	62	40	979
1936/37		11	8	7	3	29	417	417	143	80	1057	39	63	55	1033
1937/38	Masarykova	8	7	4	3	22	276	272	134	61	743	24	36	40	731
1937/38	Komenského	5	4	3	—	12	159	175	52	31	417	29	34	20	412
1938/39	Masarykova	7	8	5	2	22	345	308	51	42	746	58	64	21	746
1938/39	Komenského	7	5	3	1	16	238	234	52	41	565	53	64	55	554

Příloha 7: Fotografie učitelů a souhrnná tabulka s počtem učitelů měšťanských reformních škol ve Zlíně v letech 1929 - 1939



STAV UČITELSTVA VE ŠKOLNÍCH LETECH 1929-39												
Školní rok	Škola	Ředitel	Literární učitelé	Učitelky domácích nauk	Učitelé němečtiny	Učitelé nábožen.	Praktikanti	Hospitanti	Koncem školního roku odešli	Nově nastoupili	Počet uč. osob celkem	Uč. jiných škol a uč. náb. ustan. jinde
1929—30	Masarykova pokusná měšťanská	1	10	1	1	1	—	—	3	15	15	1
1930—31		1	18	2	2	1	—	—	5	8	25	1
1931—32		1	25	3	2	1	—	—	4	13	33	1
1932—33		1	30	3	3	2	—	—	4	11	40	1
1933—34		1	33	4	4	2	—	—	8	9	45	1
1934—35		1	33	4	3	2	—	—	8	8	44	1
1935—36		1	37	5	4	2	1	—	10	15	52	2
1936—37		1	37	5	5	2	—	—	13*)	10	52	2
1937—38	Masarykova	1	24	4	3	1	2	2	1	11	39	2
1937—38	Komenského	1	14	3	2	1	1	—	6	22	22	4
1938—39	Masarykova	1	31	4	3	1	2	2	5	8	47	3
1938—39	Komenského	1	22	3	2	1	1	—	—	16	30	5

*) Všichni přestoupili na nově zřízenou školu Komenského.